

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE  
(PROFLETRAS)**

**LUCICLEIDE COSTA ROCHA**

**LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL:  
UMA PROPOSTA PARA O 9º ANO A PARTIR DE TIRINHAS**

**Itabaiana/SE**

**2015**

**LUCICLEIDE COSTA ROCHA**

**LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL:  
UMA PROPOSTA PARA O 9º ANO A PARTIR DE TIRINHAS**

Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentado ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Mariléia Silva dos Reis.

**Itabaiana/SE**

**2015**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

R672l Rocha, Lucicleide Costa  
Leitura e compreensão textual: uma proposta para o 9º ano a  
partir de tirinhas / Lucicleide Costa Rocha; orientadora Mariléia  
Silva dos Reis. – Itabaiana, 2015.  
65 f.

Dissertação (Mestrado em Letras)– Universidade  
Federal de Sergipe, 2015.

1. Gênero textual- Tirinhas. 2. Leitura-  
tirinhas. 3. Ensino fundamental. I. Reis, Mariléia Silva  
dos, orient. II. Título.

CDU 82-1/-9:741.5

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus dois maiores tesouros e amores: José Sávio e José Lucas, meus filhos. Sem vocês os meus dias não teriam graça, minha luta não teria razão e o meu viver não teria sentido.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força e coragem para enfrentar mais um desafio e alcançar mais um degrau em minha vida profissional.

A Prof.<sup>a</sup>. Dra. Mariléia Silva dos Reis pela orientação e pelo carinho.

A Capes por viabilizar o projeto através de bolsa.

Ao Colégio Djenal Tavares de Queiroz e em especial aos alunos do 9º ano A pelo auxílio.

A minha mãe, por ser sempre minha maior incentivadora e por ser meu norte.

Aos meus grandes colegas de jornada nesse desafio do PROFLETRAS, sem vocês com certeza essa trajetória não teria sido tão intensa, prazerosa e **DOCE**.

A minha família pela compreensão, ajuda e incentivo em todos os momentos que foram necessários.

## **RESUMO**

Este Trabalho de Conclusão Final tem como objetivo apresentar uma proposta pedagógica para o trabalho com a leitura e compreensão do gênero textual tirinha. Para este fim, foram elaboradas uma oficina e duas vídeo-aulas com foco no desenvolvimento de uma leitura e compreensão desse gênero textual especificamente por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Para o alcance desse objetivo, colocou-se em evidência o mecanismo de quebra de script ou linearidade, tão comum a esses textos e responsável pela construção de humor presente no referido gênero. Como aparato teórico, foram utilizadas concepções sobre os gêneros textuais e/ou discursivos e leitura alicerçadas nos postulados de Bakhtin (1997), Marcuschi (1996; 2008), Koch (2002), Antunes (2003), Leffa (1996), entre outros, além das concepções e orientações para o ensino de língua materna propostas pelos PCNs (3º e 4º ciclos do ensino fundamental).

Palavras-chave: Tirinhas em quadrinhos, leitura, compreensão, ensino.

## **ABSTRACT**

This Work of Final Conclusion aims to present a pedagogical proposal to the work with the reading and comprehension of the textual genre strip. For this end it was created a workshop and two video lessons with focus on the development of a reading and comprehension of this genre specifically for students in 9th grade of Elementary School. In order to reach this purpose, it was put in evidence the script break mechanism or linearity, so common to these texts and responsible for the construction of humor present in this genre. As theoretical apparatus, designs were used on the textual and / or gender and reading grounded in the postulates of Bakhtin (1997), Marcuschi (1996, 2008), Koch (2002), Antunes (2003), Leffa (1996), among others, in addition to the conceptions and orientatios for the maternal language teaching proposed by PCNs (3rd and 4th cycles of elementary school).

**Keywords:** Comic strips, reading, comprehension, teaching.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>11</b>
1.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS .....	11
1.2 A LEITURA E SEUS PROCESSOS .....	15
<b>2 GÊNEROS TEXTUAIS E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>24</b>
2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	24
2.2 GÊNEROS TEXTUAIS NO PCN PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 3º E 4º CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL. ....	28
2.3 A LEITURA E O LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA....	31
<b>3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS, PROBLEMATIZAÇÃO E PROPOSTA DIDÁTICA: LEITURA E COMPREENSÃO DO GÊNERO TIRINHA. ....</b>	<b>37</b>
3.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS .....	37
3.2 ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA: A ESCOLA, OS SUJEITOS E A PROBLEMATIZAÇÃO .....	38
3.3 UM BREVE CORRELATO SOBRE AS TIRINHAS EM QUADRINHOS E O MECANISMO DE QUEBRA DE <i>SCRIPT</i> .....	36
3.4 PROPOSTA DIDÁTICA.....	42
<b>3.4.1 Oficina “A criação de humor nas tirinhas: observando a quebra de <i>script</i>. ”.....</b>	<b>42</b>
<b>3.4.2 Vídeo Aula.....</b>	<b>45</b>
3.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
ANEXOS.....	56



## INTRODUÇÃO

A leitura, assim como a escrita, é um importante meio de inserção do sujeito no mundo. É através dela que o homem percebe a sociedade em que vive e interage com ela. Sabe-se que a aquisição tanto da leitura como da escrita ocorre, na maioria das vezes e cada vez mais, através do processo de alfabetização oferecido no ambiente escolar. Desta feita, é saliente o fato de a escola ter uma grande responsabilidade na formação de leitores proficientes.

Ao se pensar em abordar leitura e compreensão textual no contexto escolar, comumente vem à mente que esta deve se realizar através do texto verbal e, mais precisamente, de textos escritos. Leitura e compreensão, nesse caso, apresentam-se como mera decodificação do que fora antes escrito. Porém, o texto não pode mais ser visto como algo isolado, como um artefato puramente linguístico, ele atualmente está intrinsecamente ligado ao discurso. Tal relação denota um efeito dialógico de entrelaçamento entre aspectos linguísticos e extralinguísticos, a partir dos quais emergem mecanismos e estratégias de produção de sentido.

Todas as ações humanas que envolvam a língua e a linguagem perpassam, inevitavelmente, por algum gênero textual. Tal afirmação reafirma a validade das pesquisas sobre o tema e confirmam seu valor como artefato social e cultural. Os gêneros textuais estão presentes no cotidiano do sujeito, mesmo que ele não pare para atentar-se disso. Dessa forma, não faz mais sentido trabalhar com o ensino de língua sem que tal prática tenha uma ligação profunda com os gêneros. Tal ideia corrobora com as propostas do guia nacional de ensino de língua, os PCNs, que afirmam não haver outra possibilidade de ensino de língua, na conjuntura social contemporânea, que não seja através de textos reais, textos esses que estão sempre imersos em um dado gênero.

Os gêneros textuais/discursivos, por seu caráter instável, modificam-se sempre em adaptação ao meio social e histórico em que se encontram envolvidos. Daí a grande variedade de gêneros existentes e a dificuldade encontrada por muitos em trabalhá-los na escola. No entanto, faz-se necessária uma prévia seleção de quais gêneros devem ser trabalhados e que tipo de atividade deve ser aplicada a determinados gêneros. Atividades mal empregadas podem levar o aluno ao fracasso em leitura e gerar a visão de que o estudante não gosta de ler.

A leitura, com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, sofreu uma ressignificação. Os PCNs salientam que o avanço tecnológico produziu a impressão de que a leitura e a escrita poderiam estar à beira de enfrentar uma crise, mas que, com o passar do tempo, essa teoria foi se desfazendo já que as práticas continuam ainda muito presentes na sociedade. O que mudou, na realidade, foi a forma como tais atividades vêm sendo desenvolvidas na atualidade e a escola, enquanto espaço de integração e formação social, precisa se adequar a essa nova realidade.

Assim, são sempre válidos novos trabalhos que venham colaborar para a construção de práticas que auxiliem o professor em sua atividade cotidiana e o subsidiem na elaboração de propostas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento linguístico de seu alunado, seja no mundo real ou no mundo virtual.

Outrossim, esse TCF tem o objetivo de apresentar uma proposta didática que vislumbre o trabalho com a leitura e a compreensão do gênero textual tirinhas em quadrinhos por meio da percepção e análise de uma de suas principais características de construção de sentido e de humor: a quebra de *script* ou linearidade. Tal peculiaridade consiste na ruptura da linha interpretativa seguida pelo leitor no início da leitura desse gênero; essa quebra ocorre através do surgimento de uma informação nova no último quadrinho e obriga-o a refazer sua interpretação, dessa ruptura nasce também o humor típico desses textos. Para este fim, foram elaborados alguns suportes didáticos como uma oficina e uma vídeo-aula que possam auxiliar os professores de Língua Portuguesa no trabalho em sala de aula com esse determinado gênero. A oficina e a vídeo-aula visam guiar, de alguma forma, o docente a fazer com que os alunos percebam de forma fácil e descontraída como funciona a construção de sentido no decorrer da leitura das tirinhas.

Para a realização deste trabalho, partiu-se inicialmente de uma base teórica que justificasse as proposições apresentadas para que só após se propusesse uma abordagem prática estabelecendo, assim, um elo entre teoria e prática. Assim, estruturalmente, este TCF apresenta no primeiro capítulo um breve correlato sobre algumas teorias acerca do processo de leitura e dos gêneros textuais baseadas em autores como Bakhtin (1997), Marcuschi (1996, 2008), Koch (2002), Antunes (2003), Leffa (1996), entre outros. O segundo capítulo discorre sobre a leitura no ambiente escolar, como também sobre as orientações trazidas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) para o ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente no que concerne aos dois últimos ciclos do ensino fundamental (3º e 4º), e os

novos desafios enfrentados pela escola na nova realidade de leitura do cotidiano dos estudantes, alicerçados nos postulados de Zilberman (2009), Brito & Sampaio (2013) e Xavier (2013). No terceiro e último capítulo é apresentada a metodologia utilizada pelo trabalho, um breve correlato sobre o gênero textual tirinhas em quadrinhos e, por fim, a apresentação da proposta pedagógica e a análise dos resultados obtidos e/ou observados na aplicação de sondagem.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS

Em qualquer esfera social, não há comunicação verbal, oral ou escrita, que não seja permeada por um texto e, conseqüentemente, por um gênero discursivo. Os gêneros textuais permeiam a comunicação humana de tal maneira que alguns deles, os mais básicos, chegam a ser usados de forma inconsciente e espontânea. Tal ideia converge com a posição dos linguistas Marcuschi (2002, 2008) e Bakhtin (1997), que entendem a língua como uma atividade social, cognitiva e histórica, o que privilegia seu aspecto funcional e não formal. A língua não é um espelho da realidade, nem um instrumento de representação dela. Nesse contexto da língua como atividade sócio-interativa, os gêneros textuais são vistos como “[...] ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.” (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

No ato da comunicação, os sujeitos fazem usos de textos que possuem estruturas relativamente estáveis denominadas de gênero (Bakhtin, 1997). Cada gênero, de acordo com o contexto de uso, apresenta forma, função, estilo e conteúdo específicos; todavia, não se determina um gênero a partir de sua estrutura e sim por sua função. Isso indica que os gêneros textuais não são elementos rígidos e estanques; sua principal característica como fenômenos sócio-históricos e culturais é sua alta maleabilidade e dinamicidade. Desta feita, Bakhtin (1997) defende que os gêneros não são estáticos e estão sempre sujeitos a mudanças e que, como um produto social, se transformam em sintonia com as mudanças da sociedade. Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais não surgem de forma aleatória, mas em consonância com as necessidades e atividades socioculturais, bem como com o avanço tecnológico.

Tal fato explica o número restrito de gêneros existentes em fases de culturas essencialmente orais e a expansão da variedade destes ocorrida logo após a consolidação da escrita e com o surgimento da imprensa. Hoje, com o avanço tecnológico, há uma explosão de novos gêneros tanto orais como escritos; alguns oriundos de mudanças ocorridas em outros já

existentes. Tal fato nos leva a crer que “[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.” (MARCUSCHI, 2002, p.20)

Diante de tamanha diversidade, revela-se nos gêneros textuais outra característica peculiar: a heterogeneidade. Bakhtin (1997, p. 281) constata tal característica ao afirmar o caráter social do gênero e os divide em primários e secundários: os primários são gêneros simples pautados nos usos da língua no cotidiano e servem de suporte para a construção dos secundários; estes, por sua vez, aparecem em situações mais complexas e evoluídas da interação (principalmente na escrita), e surgem através da absorção e transmutação dos primários.

É no momento da comunicação que o autor/falante deve escolher o gênero pautado sempre na situação, na observação do lugar social, os objetivos visados e os papéis dos participantes além de adaptar o gênero ao seu estilo próprio, contribuindo, assim, para a constante transformação dos modelos de gêneros. De acordo com essa visão, Bakhtin (1997, p. 283) afirma que “o estilo está dissoluvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso”, e chama atenção ao fato de nem todos os gêneros serem “[...] aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual.”

Ao entender um gênero, domina-se um mecanismo de realização de objetivos específicos, em situações também específicas, por meio da língua. A partir desse pressuposto pode-se afirmar que a apropriação dos gêneros é uma forma de penetração nas atividades sócio-comunicativas humanas e de legitimação discursiva. Desta feita, o uso efetivo dos gêneros textuais diz respeito ao uso da língua em suas diversas formas em situações corriqueiras ou formais. Tal constatação reafirma a importância do trabalho com estes de forma clara e dinâmica na escola. Tal ação possibilitaria aos alunos um melhor desempenho diante dos diversos gêneros, orais ou escritos, sobretudo daqueles que requerem um pouco mais de formalidade.

Os PCNs (1998, p. 23) atentam para o fato de que o uso da linguagem, bem como o seu valor social, “são determinados historicamente e segundo as demandas sociais de cada momento.” Nesse sentido, pode-se afirmar que a exigência no nível de leitura cresce à medida que a sociedade evolui. Atender a essa demanda exige das escolas uma revisão de seus métodos de ensino e a “constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.” Tomando-se como premissa tal objetivo, a unidade

básica do ensino de Língua Portuguesa deve ser apoiada no texto e em sua organização em algum gênero.

Segundo Bakhtin (1997, p. 303), o fato de as pessoas não dominarem os gêneros de forma satisfatória se dá mais pelo desconhecimento e/ou falta de domínio prático de algumas formas em uma dada esfera do que por carência lexical ou estilística. Por isso, se faz necessário trabalhar a diversidade dos gêneros não apenas pela sua função, mas por sua organização. É bem verdade que a variedade de gêneros é tão grande que se torna impossível o estudo de todos; assim, é importante que se priorize os gêneros que tragam uma abordagem mais aprofundada e que caracterizam os usos públicos da linguagem.

De acordo com os PCNs, a seleção dos gêneros trabalhados na escola deve abranger textos que favoreçam a “reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estilística dos usos artísticos da linguagem” (1998, p.24) desta feita, “a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que apareçam com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros.” (1998, p. 26)

É bem verdade que alguns livros didáticos trazem uma variedade relativa de gêneros textuais; todavia, nem todos são efetivamente trabalhados e/ou analisados. Na maioria das situações, os que são utilizados para este fim são sempre os mesmos, os demais servem apenas para decorar o livro e distrair os alunos.

Além deste problema, ainda há o fato de não se fazer a distinção entre tipos e gêneros textuais nas aulas. Segundo Marcuschi (2008), até os PCNs não o fazem de maneira satisfatória, tratando o gênero como uma realização linguística formal e não como práticas da atividade cotidiana da língua.

Os tipos textuais designam uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. Caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados. A rigor, são modos textuais que abrangem algumas categorias tais quais: a narração, a descrição, a exposição, a argumentação, a dissertação e a injunção. Muitas vezes, o termo tipo textual é usado de maneira equivocada (principalmente nas escolas) para designar o que na verdade são gêneros textuais; no entanto, os tipos são sequências formadoras dos gêneros.

Para Koch (2002), na escola, os gêneros deixam de ser uma ferramenta de comunicação e passam a ser um objeto de ensino e de aprendizagem. Muitas vezes, o termo tipo textual é usado de maneira equivocada (principalmente nas escolas) para designar o que na verdade são gêneros textuais; no entanto, os tipos são sequências formadoras dos gêneros. Para Marcuschi (2002, p. 27) os gêneros são:

[...] uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si. Quando se nomeia um certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base.

Os gêneros textuais são textos materializados em situações comunicativas recorrentes em nosso cotidiano; apresentam padrões sócio-comunicativos característicos e “[...] definidos por composições funcionais, objetivos, enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 155) Os tipos textuais formam sequências, não textos. Designam uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. Caracterizam-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados. A rigor, são modos textuais que abrangem algumas categorias tais quais: a narração, a descrição, a exposição, a argumentação, a dissertação e a injunção.

Koch (2002, p.59), guiada pelos ensinamentos de Rojo e Schneuwly, afirma haver dois tipos de gêneros escolares. Os gêneros escolares que são utilizados para ensinar, servindo como instrumento de comunicação dentro da instituição escolar (regras, explicações, exposições etc.), chamados de gêneros escolares 1. Há ainda os gêneros escolares 2, ou gêneros escolarizados, como denomina Rojo, que são utilizados como instrumentos de ensino e aprendizagem (narração escolar, descrição escolar etc.).

Segundo a autora, os primeiros são incorporados pelo aluno de maneira inconsciente através da exposição deste a essas práticas linguísticas. Os segundos são efetivos objetos de ensino e aprendizagem e passam por um processo de artificialização, principalmente os textos dissertativos, pois estes existem apenas no ambiente escolar.

Nessa perspectiva e em consonância com o ensino, o gênero é entendido como um instrumento “semiótico completo”, um instrumento linguístico que permite a produção e a compreensão de textos a um só tempo. É um “[...] meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção e compreensão de textos, escritos ou orais.” (KOCH, 2002, p. 56)

Ao entender melhor a importância que os gêneros textuais têm nas práticas de ensino de língua, faz-se de grande valia conhecer alguns pressupostos que tentam explicar como se dá a leitura e alguns de seus processos.

## 1.2 A LEITURA E SEUS PROCESSOS

Parar para pensar sobre o que é a leitura ou qual é o seu objeto de análise significa atentar-se para respostas diversificadas e ao mesmo tempo surpreendentes. Isso porque a vida é feita de leituras, desde objetos que chamam a atenção, rostos, expressões faciais e corporais até imagens, palavras. Isso se justifica pelo fato de o homem precisar ter, em si, uma representação do mundo para compreendê-lo, no entanto, na maioria das vezes, isso se faz de maneira instintiva, espontânea e despercebida.

Porém, apesar de todas essas possibilidades de leitura que o sujeito pode realizar, a da palavra (seja ela oral ou escrita) é a que exige do leitor um grau maior de formalidade, pois, para que sua realização seja possível, faz-se necessário, antes, passar pelo processo de alfabetização que, diferentemente do letramento, é adquirido, na maioria das vezes, no ambiente formal da escola e através de um processo de escolarização. Então, é fundamental deixar clara a distinção entre escolarização, alfabetização e letramento. Cada um desses processos, à medida que podem se interligar, também podem ser independentes. A alfabetização é o processo pelo qual o indivíduo consegue realizar a decifração do código escrito, ou seja, ele consegue ler e escrever com segurança. Esse processo pode ou não ser realizado em um ambiente escolar; a escolarização é um processo maior que envolve várias áreas do saber e se desenvolve em um ambiente formal, o qual se convencionou chamar de escola; já o letramento, independe dos dois primeiros processos, na medida em que um indivíduo pode ser considerado letrado, a partir do momento em que ele “[...] participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.” (MARCUSCHI, 2007, p. 25).

A alfabetização proporciona ao sujeito a capacidade de codificar/decodificar o código linguístico, premissa indispensável no processo da leitura. Apesar de se saber que a



capacidade de decodificação não se faz suficiente para a realização plena da atividade de leitura do texto escrito, é evidente que ela é uma etapa fundamental: primeiro se decodifica para depois produzir sentido. Ser alfabetizado não significa apenas dominar o código, significa penetrar em um novo mundo onde se tem acesso a um novo e particular tipo de conhecimento

Para Zilberman (2012), a leitura é fruto da escrita, que, por conseguinte, é resultado de um processo de aprendizagem proveniente da escola e da mediação de um professor. Desta feita, corrobora-se com a afirmação da autora ao afirmar que “a leitura enquanto prática supõe uma habilidade adquirida – a escrita- logo, a interferência do ensino e o recurso a um processo de aprendizagem, mediado por um professor. A escrita se antecipa à leitura, que requer aquela para se concretizar”. (2012, p.52). Nesse sentido, a leitura enquanto prática é permeada por um processo de exclusão dos sujeitos que não tiveram acesso a essa cultura. Sabe-se que a escrita não é disponibilizada a todos de maneira igual. O acesso a este bem sempre foi um privilégio de poucos que compunham uma pequena elite; ela sempre foi usada como um objeto estratégico de manipulação das massas populares. Hoje essa realidade não é muito diferente, nem todos têm acesso à alfabetização, apesar de tanto se falar que ela é um direito de todos; não obtendo acesso à escrita, consequentemente, também não terão ao uso da leitura.

Nas fases iniciais, o processo de leitura passa por uma etapa não completa chamada de silabação. É uma etapa de pré-leitura na qual os olhos saltam em lugares estratégicos. Já em estágios mais avançados, a leitura supõe uma seletividade. Segundo os postulados de Kleiman, (1989), as crianças em fase de alfabetização não leem, decodificam, um processo que apesar de necessário, não pode ser entendido como leitura. Já o leitor adulto não decodifica, ele percebe ou adivinha as palavras guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas habilidades de leitura.

O ato de ler e estabelecer sentido não são processos simples. A realização da leitura efetiva de um texto requer a manutenção de processos que podem partir desde a simples decodificação e chegar até a elaboração de inferências e o levantamento de hipóteses que expliquem o que foi dito e o que não foi dito (os implícitos) no texto. No primeiro caso, observando-se a decodificação de um texto, tem-se a leitura parafrástica, muito realizada nas escolas ou em situações em que não há intenções objetivas em relação ao texto. Quanto ao

segundo aspecto, observa-se a leitura polissêmica, mais aprofundada, em que se busca a elaboração de um sentido a partir de objetivos claros e bem definidos.

Marcuschi (2008) aponta dois paradigmas no processo de leitura: o de leitura como decodificação e o de leitura como inferência. Segundo a primeira perspectiva, a leitura é o produto resultante da decodificação, a língua é vista como código e o texto como um continente. Tal concepção tem como instrumento de análise o código e a forma linguística. Neste caso, os textos são simples portadores de significações e conteúdos objetivos, ambos preestabelecidos e imutáveis à espera de alguém que os veja e aspire. Aos leitores, caberia a responsabilidade de apreender os sentidos instalados objetivamente no texto pelo autor, através de uma ação apática e mecânica, desprovida de qualquer ação crítica. Cabe ainda a esse leitor extrair informações contidas no texto. Ao autor, por sua vez, é dado o papel de deixar claras no texto as pistas que levam o leitor ao caminho que ele deve percorrer. Nesse sentido, compreender não passa de extrair informações contidas no texto, numa ação de decodificação do que fora codificado.

De acordo com a segunda perspectiva, entender a leitura como processo inferencial é conceber a língua como uma atividade interativa e cognitiva; o texto como um evento construído na relação situacional com sentido situado e o processo de compreensão como uma construção coletiva e uma atividade sociointerativa atingida por vários processos realizados em vários níveis, com a participação direta do leitor como um colaborador crítico e ativo. Compreender é um processo construtivo e sociointerativo.

Assim, a concepção de leitura adotada neste TCF é a de leitura como produção/atribuição de sentidos, a qual se realiza através de processo(s) interativo(s) entre autor/texto/leitor e requer a ação de vários saberes no interior do movimento comunicativo. O leitor é visto, portanto, como um sujeito ativo e cooperativo no processo de compreensão e de comunicação, uma vez que ele age diante do texto, estabelecendo objetivos, traçando estratégias, ativando conhecimentos múltiplos que o auxiliem nesse processo.

Koch (2002), ao discorrer sobre a leitura, o faz de maneira metaforizada, tratando esta atividade como um jogo cujas peças são respectivamente: o produtor, que viabiliza seu texto recorrendo a várias estratégias de organização textual visando à orientação de seu interlocutor; o texto, organizado estrategicamente por meio das escolhas do produto e de tal forma que não dê margem a qualquer tipo de interpretação; e o leitor, que se encarrega em

construir os sentidos a partir da organização linguística do texto, assim como das sinalizações deixadas e do contexto.

Na busca pela compreensão, o leitor faz uso de vários conhecimentos fundamentais que interagem dinamicamente entre si, sem os quais a construção de sentidos seria impossível. Entre esses conhecimentos está o prévio ou de mundo, que diz respeito a tudo aquilo que o leitor já sabe; é um conhecimento adquirido ao longo de sua vida, seja formal ou informalmente. Para Leffa (1996), toda forma de aprendizagem, inclusive a compreensão, é resultado da interação entre o conhecimento prévio e a realidade do indivíduo, já que todo conhecimento novo nada mais é do que a fusão entre um conhecimento antigo com o meio.

O conhecimento prévio é imprescindível para a construção do sentido do texto, na medida em que é através dele que o leitor tem condições de fazer suposições sobre informações que não estão explícitas no texto. Perante a dificuldade de entender algum elemento textual, o leitor proficiente ativa seus conhecimentos relacionados ao tema abordado no texto e, a partir deles, levanta hipóteses que o ajudem a esclarecê-lo. Por isso é de grande valia que, durante o processamento do texto, a parte do conhecimento de mundo relevante ao tema esteja ativada e não perdida na memória, pois tal fato acarretaria na incompreensão.

Segundo Freire (1988), esse conhecimento é de suma importância, já que, de acordo com suas palavras, antes de se ler a palavra, lê-se o mundo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela. [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrivê-lo', quer dizer de transformá-lo através de nossa prática consciente. (1988, p. 20)

Além do conhecimento prévio, o conhecimento linguístico é de suma importância no processo de compreensão por se tratar de um conhecimento implícito que abrange vários aspectos: desde a pronúncia, o conhecimento de vocabulário e de regras gramaticais até o uso da língua. Pois, se o leitor não conhecer alguma palavra que foi empregada no texto ou o seu significado, o entendimento do texto será afetado, pois este tipo de desconhecimento pode gerar incompreensão. Além disso, o conhecimento linguístico é de grande importância no processamento de entendimento do texto. Essa etapa da leitura é um processo cognitivo que permite ao interlocutor unir palavras em unidades maiores, as frases, baseado em um conhecimento gramatical que, por sua vez, permitirá a identificação das categorias e das funções dessas frases, propiciando uma continuidade no

processamento até a compreensão ser construída. É por meio desse mecanismo que se pode estabelecer relações sintáticas entre as palavras e organizá-las em unidades maiores e significativas denominadas constituintes da frase.

Quanto mais informações o leitor tiver sobre o conteúdo do texto, maior será o sucesso de sua leitura. Além dessas informações, podemos utilizar algumas estratégias, uma delas é a meta-cognitiva que nos permite, em princípio, controlar a compreensão ao montar esquemas de planejamento da leitura.

Outro fator que pode facilitar a compreensão a ser produzida por parte do leitor é o seu conhecimento textual, ou seja, é o seu reconhecimento de vários tipos textuais ou formas de discurso. Este reconhecimento, por sua vez, é adquirido através da exposição do indivíduo aos textos e, obviamente, quanto maior for o seu conhecimento com relação aos tipos e gêneros textuais, maior será a facilidade que ele terá em entendê-los, já que será um conhecedor de suas estruturas, seus objetivos dentre outras especificidades.

Para auxiliar o conhecimento linguístico e o conhecimento textual, o leitor pode ainda fazer uso de outro tipo de conhecimento estruturado parcial e adquirido informalmente através de suas experiências e do seu convívio com a sociedade, denominado de esquemas ou modelos. Os esquemas fazem parte do processamento textual e permitem ao leitor economizar e selecionar informações, na medida em que ativam informações “[...] que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura” e que “[...] determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas”. (KLEIMAN, 1989, p. 23)

Para Leffa (1996), são formados por elementos chamados de variáveis que se caracterizam pela possibilidade de variação entre um conhecimento e outro. O que caracteriza um esquema é um conjunto de variáveis que podem ser mais ou menos importantes. É o acionamento dessas variáveis e a atribuição de valor por parte do leitor que configura um esquema específico e possibilita a compreensão. “É pela interação entre as informações do texto e o conhecimento prévio do leitor que as variáveis implícitas são identificadas e um valor lhes é atribuído.”

Os esquemas se organizam e se entrelaçam dentro de uma rede de forma hierárquica não rígida. Sua evolução em quantidade, qualidade, complexidade e especificidade se dá através das experiências vividas pelo leitor. Para Koch e Elias, “no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em

conhecimentos armazenados na memória. O esquema inicial pode, no decorrer da leitura, se confirmar e se fazer mais precisa, ou pode se alterar rapidamente”. (2006, p.35)

O uso de diversos conhecimentos permite ao leitor fazer inferências que são ativadas por itens lexicais do texto e permite unir partes distintas em um todo coerente. Porém, tais conhecimentos variam de um leitor para o outro. Isso acarreta a possibilidade da geração de várias leituras e produções de sentido em relação a um mesmo texto. No entanto, o leitor não tem a permissão para fazer qualquer leitura de um texto, já que, como já foi dito anteriormente, o sentido não está apenas no texto ou apenas no conhecimento do leitor, mas na interação entre autor /texto/leitor; consequentemente, o leitor deve considerar as pistas deixadas no texto pelo autor.

É importante mencionar que sempre que o leitor vai a um texto é essencial que ele estabeleça objetivos claros, norteadores da sua leitura, pois “[...] nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo a uma tarefa” (KLEIMAN, 1989, p. 30). Com efeito, a memória registra seletivamente aquelas informações que são mais importantes ao propósito do leitor. A partir desse momento, ele levanta hipóteses que poderão ser confirmadas ou rejeitadas durante a leitura e o ajudarão no processo de compreensão. A capacidade que ele possui de estabelecer objetivos para a leitura é uma estratégia metacognitiva, pois regulamenta ou controla o conhecimento próprio de cada leitor.

Em contrapartida, a leitura desmotivada, ou seja, sem objetivos específicos, não gera conhecimento. Quando se lê porque foi solicitado ler ou apenas para distrair ou ainda para passar o tempo, está-se apenas desenvolvendo uma atividade mecânica sem um direcionamento para a aquisição de habilidades que gerem “a dimensão da interação verbal” e que pouco tem a ver com compreensão. Essa prática, por sua vez, é comum no espaço escolar, em que os estudantes são submetidos à leitura de textos, de livros sem haver o estabelecimento de objetivos, sem interesse, sem função, “desvinculada dos diferentes usos sociais a que se faz a leitura atualmente.” (ANTUNES, 2003, p.27)

No processo de leitura, o sujeito tem a sua disposição uma gama de estratégias que podem ser utilizadas para que ele obtenha êxito nessa atividade. Todavia, o tipo de processo utilizado dependerá de alguns fatores como o nível de complexidade do texto e/ou o tipo de texto, o grau de maturidade do leitor e seus objetivos de leitura, o estilo individual de cada leitor, além do nível de seu conhecimento prévio sobre o assunto abordado no texto. A

partir da ativação desses conhecimentos, o leitor levanta hipóteses que, no decorrer da leitura serão confirmadas ou refutadas pelo texto.

As hipóteses que são levantadas durante a leitura são baseadas em conhecimentos sobre elementos do texto. Através delas, pode-se fazer com que atividades inferenciais, (guiadas por alguns princípios como o princípio da economia, da canonicidade, da recorrência e da relevância) e o reconhecimento global de palavras se façam possíveis.

O princípio da economia ou parcimônia determina algumas regras como, por exemplo: a regra da recorrência, que se apresenta no texto a partir de elementos recorrentes marcados por repetições, substituições ou dêiticos e aponta que o fluxo da informação progride e leva o discurso a diante apesar da presença de recorrentes retomadas na coesão do texto; e a regra da continuidade temática, que garante a interpretação de elementos separados mas relacionados a um mesmo tema. O princípio da canonicidade é composto pelas regras da linearidade e da distância mínima, a primeira diz respeito à construção de laços coesivos, pelo leitor, através da relação existente entre pronomes anafóricos, dêiticos e seus antecedentes, a segunda determina que, na presença de mais de um antecedente possível, o antecedente mais próximo deve ser escolhido. O princípio da recorrência orienta que, na presença de mais de uma interpretação, deve-se optar pela interpretação que torne o texto coerente, já o princípio da relevância determina que, na presença de informações conflituosas, deve-se optar pela opção que for mais relevante no desenvolvimento do tema.

Os princípios de coerência temática, de economia ou de parcimônia, de relevância e de canonicidade, garantem que “[...] a depreensão da linha temática e a construção de laços coesivos entre elementos descontínuos no texto” tornem-se possíveis. Esse processo é essencialmente cognitivo, já que se realiza de maneira inconsciente

[...] quando o texto atende às nossas expectativas, já quando o texto não corresponde às expectativas e crenças, quando ele é inesperado, é necessário, às vezes, que o leitor faça a monitoração consciente e a desautomatização de suas estratégias cognitivas para assim compreendê-lo. (KLEIMAN, 1998, p. 59)

Linguistas ligados a Linguística Textual, afirmam que o sentido de um texto não reside apenas em sua estrutura linguística, mas entre as relações estabelecidas entre o texto e o contexto. Para conceituar o contexto de forma clara, tomam-se, como premissa, as sábias palavras de Koch (2002, p. 24): “O contexto, [...] abrange, portanto, não só o co-texto, [...].

Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal [...]”.

O contexto se apresenta de forma distinta na fala e na escrita. Na fala, por se tratar de uma interação face a face, tanto o contexto de produção como o contexto de uso, praticamente simultâneos, podem ser levados em consideração na produção de sentido. Já na escrita, isso não é possível, pois, entre a produção e a leitura de um mesmo texto pode-se levar muito tempo, o que acarreta em um contexto de produção muito diferente do contexto de uso.

Sabe-se que o sentido de um texto não se encontra situado apenas no co-texto. Muitas das informações referentes ao texto estão colocadas de maneira implícita; dessa forma, o leitor deve, através de seus diversos conhecimentos, construir uma interpretação coerente. Cabe ao produtor ter prudência sobre o que pode ou não pode ser explicitado e implicitado no texto, dando condições ao alocutário de recuperar e/ou inferir sobre os implícitos.

Podem-se realizar inferências sobre informações que foram deixadas implícitas no texto a partir do contexto. As inferências são um tipo de estratégia cognitiva por meio das quais o leitor, através de informações textuais e do contexto, constrói novas representações mentais estabelecendo, assim, uma ligação entre as informações textuais explícitas e as implícitas, o que resulta numa compreensão específica. Tal compreensão, por sua vez, se dá como fruto de uma operação co-textual/contextual e cognitiva regidas por algumas regras.

Torna-se evidente que a compreensão é um processo inferencial, já que o sentido do texto está na interação entre leitor/texto/autor e não em uma dessas partes de forma separada. Neste sentido, torna-se esclarecedor o pensamento de Marcuschi (2008, p. 249) sobre o processo inferencial.

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedores de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo.

Vê-se, portanto, que na busca pela coerência de um texto, o leitor faz inferências sobre informações implícitas do texto através do uso de vários conhecimentos aliados às informações co-textuais e contextuais. Isso leva a crer que a coerência de um texto não está apenas nele, mas se faz a partir dele: “[...] é o resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores

de ordem cognitiva situacional, sociocultural e interacional” (KOCH, 2008, p. 52). Nesse caminho, a coerência se faz a partir do modo como os elementos superficiais do texto, aliados ao contexto, constroem uma estrutura capaz de veicular sentidos.

A partir do que foi dito, pode-se entender melhor como se dá o processo de leitura; agora, é essencial falar um pouco sobre os gêneros textuais e sua utilização no ambiente escolar.



## 2 GÊNEROS TEXTUAIS E EDUCAÇÃO

### 2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR

O grande desafio enfrentado hoje pelo professor, e em especial o de Língua Portuguesa, é o ensino da leitura e compreensão efetivas de textos em diversos gêneros textuais. E não é de se espantar que esse seja, sem dúvidas, um enorme desafio já que o aprendizado da leitura pressupõe um caminho complexo e longo, diria até infinito, cujo começo não se sabe estabelecer. É neste sentido que a escola, como fonte veiculadora de saberes, tem um papel fundamental no que diz respeito ao incentivo e ao ensino constante dessa habilidade.

Apesar de algumas inovações, muitas opiniões a esse respeito e de várias teorias que tentam explicar como se processa o fenômeno da aquisição da leitura, algumas práticas executadas nas escolas parecem ainda um pouco confusas e contraditórias. Orlandi (2001) propõe que a escola deve trabalhar com práticas que sejam mais próximas da realidade do aluno para que, desta forma, se possa “[...] avaliar a sua capacidade teórica e metodológica na compreensão do fenômeno da leitura e suas implicações no que diz respeito à produção e circulação de sentidos em nossa formação social, procurando compreender de modo particular, o espaço de interpretação próprio da escola.” (p. 8-9). Como disse Freire (1988), o ensino deve visar à linguagem real do aluno e não de seu educador, as palavras devem ser carregadas de sentido das experiências vivenciadas pelo aprendiz.

Antunes (2003), aponta alguns equívocos que são cometidos durante as atividades de ensino de leitura; dentre eles destacam-se:

- Atividades centradas em habilidades de decodificação sem nenhum compromisso com a interação verbal;
- Atividades sem função ou interesse e desvinculadas dos usos sociais da leitura;
- Atividades puramente escolares apenas como treino ou avaliação;
- Atividades cujo objetivo é apenas retirar informações explícitas do texto;

Outro fator que atrapalha o processo de ensino e aprendizagem da leitura é o fato de muitas vezes a voz do aluno ser silenciada pela voz do professor. Freire (1988) afirma que o fato de o estudante (aprendiz) necessitar da ajuda do professor não deve implicar na anulação de seus conhecimentos, de sua criatividade e responsabilidades na construção da escrita e da leitura. Orlandi (2001, p. 39), por seu turno, sugere que a escola não deve se posicionar em relação aos métodos de ensino de leitura como se o aluno não trouxesse consigo nenhum tipo de conhecimento se comparado com o professor. Segundo a autora, a escola, apesar de reconhecer o conhecimento prévio do aluno, despreza-o como se ele fosse inútil. “Isto resulta em uma relação coercitiva do método de ensino sobre o processo de aprendizagem.” A partir dessa concepção, faz-se necessário estabelecer uma relação entre o sujeito-leitor imaginado pela escola (leitor ideal) e o sujeito leitor efetivamente presente na escola com suas determinações histórico-sociais. (ORLANDI, 2003)

Muitas escolas tratam, durante as aulas de leitura, o ler e o interpretar/compreender como sendo duas coisas distintas. Ou seja, o aluno é orientado a apenas ler (decodificar) o texto, para que, na sequência, extraia informações contidas nele. Não há, neste processo, qualquer incentivo à crítica e ao uso dos conhecimentos cognitivos do aluno, o que o leva a realizar uma atividade puramente mecânica.

Diante dessa realidade angustiante de ensino e aprendizagem da leitura, Orlandi (2003, p. 24), afirma que a escola perdeu seu sentido primordial: o de ser um “[...] lugar de se experimentarem sentidos, de se exporem os alunos a situações do dizer com seus muitos efeitos. Fica-se no ‘provar’ como atestação da validade de interpretação.” Além disso, o ambiente escolar é também um lugar de afirmação social. A educação escolar é um processo político e social no desenvolvimento das pessoas e da sociedade que as acolhe.

Fica claro, através do que foi exposto acima, que durante muitos anos, a realidade de ensino de leitura praticada nas escolas, sejam elas públicas ou particulares, não foi nada animadora. A leitura era vista, na maioria das vezes, como uma prática de decodificação e retirada de sentidos preestabelecidos pelo texto. O aluno, por sua vez, era visto como um reservatório, inicialmente vazio, em que o professor tinha a missão de depositar conhecimentos prontos e incontestáveis.

Porém, há algum tempo, essa visão sobre o ensino de leitura vem sendo modificada. Em um primeiro momento, graças às orientações dos PCNs que buscam estimular o trabalho da leitura a partir de diferentes gêneros textuais e sob uma visão

sociointeracionista. De acordo com Antunes (2003, p. 21-22), “não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social.”

Além das contribuições trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a autora ainda ressalta a importante contribuição dos descritores do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que visam contemplar habilidades e competências em leitura e compreensão a partir de textos de diferentes gêneros. Há ainda a valorosa contribuição do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) que vem aos poucos tentando “orientar” a formulação de manuais didáticos menos tradicionais e que visem mais o trabalho com os textos e os gêneros textuais, dentre outras contribuições.

Entretanto, a realidade é que esse é um processo lento, apesar da urgência de sua necessidade, e que muitas ainda são as dúvidas que assombram a mente de muitos professores. Nesse sentido, faz-se relevante apontar algumas das sugestões apontadas por Antunes, (2003), nas atividades de leitura propostas na escola:

- Propor aos alunos apenas a leitura de textos autênticos, ou seja, que tenham uma função comunicativa, um objetivo interativo;
- Uma leitura interativa que promova o encontro de quem está lendo com quem escreveu; a compreensão se efetivará a partir desse encontro;
- Uma leitura contextualizada que contemple as condições de produção do texto;
- Uma leitura que tenha motivação, que desperte algum tipo de interesse no aluno e que o faça entender as vantagens de dominar a leitura;
- Uma leitura do todo, ou seja, a capacidade de identificar “noções-núcleo” a partir das quais o aluno seja capaz de interpretar suas partes;
- Uma leitura crítica que atinja a compreensão dos aspectos ideológicos do texto;
- Uma leitura de reconstrução do texto a partir da qual o estudante seja capaz de desmontar o texto e descobrir o seu plano de organização;
- Uma leitura diversificada de gêneros diferentes e objetivos diferentes;
- Uma leitura por prazer de textos literários e poéticos sem nenhum tipo de cobrança posterior;

- Uma leitura apoiada no texto dando atenção às palavras e seus efeitos de sentido;
- Uma leitura que vá além das palavras escritas no texto;
- Uma leitura que busque o sentido através de alguns aspectos como pausas, pronúncia e sinais de pontuação.

Os PCNs, ao falarem sobre as atividades de leitura na escola, atentam para o fato de que, para muitas crianças e jovens, a escola é o único lugar que lhes proporciona o acesso a textos escritos e que, muitas vezes, tem-se nesse ambiente a visão de que textos devam ser “facilitados” (curtos e resumidos a fragmentos de textos maiores) para que atinjam o interesse dos leitores iniciantes. Porém, tal visão é, no mínimo, deturpada, pois atitudes como essas só atrapalham o desenvolvimento da capacidade de ler, compreender e escrever bons textos.

Se é de se esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. É mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade. (BRASIL, 1998, p. 25-26)

Ao simplificar os textos, com o pretexto de aproximá-los dos alunos, a escola acaba perdendo a oportunidade de apresentar ao aluno textos de qualidade.

Sabemos que a leitura é um processo interativo e requer do leitor a apreensão de diversos conhecimentos, além do uso de algumas estratégias. É papel da escola, através do professor, estimular o uso desses conhecimentos, instigando os alunos a perceber detalhes do texto, especificidades, objetivos, a terem uma visão crítica diante do texto.

Após discorrer sobre a leitura e sua realização no ambiente escolar a partir dos gêneros textuais, faz-se importante conhecer o que os PCNs postulam acerca dessa temática, bem como conhecer suas orientações para com o desenvolvimento deste trabalho em sala-de-aula.

## 2.2 GÊNEROS TEXTUAIS NO PCN PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 3º E 4º CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) funcionam desde o ano de 1998 como uma sugestão de trabalho aos professores, na realização de seu fazer pedagógico. Tal documento foi composto com o objetivo de “construir uma referência para a discussão curricular da área” e “contribuir no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas”. (BRASIL, 1998, p. 13)

A partir dos anos 80, quando as pesquisas produzidas pela linguística ganharam força, ocorreram grandes avanços na educação, principalmente no que diz respeito à aquisição da escrita; isso permitiu uma reformulação nas reflexões sobre a finalidade e sobre os conteúdos abordados no ensino de língua materna. Desde então, pode-se afirmar que o ensino de Língua Portuguesa deve girar em torno do uso da linguagem, que permita ao aluno a conquista de novas habilidades linguísticas, inclusive as tidas como padrão ou canônicas.

Os PCNs de Língua Portuguesa trazem orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor dessa área atingindo temas diversos. Fala-se sobre o trabalho com as variedades linguísticas, oralidade e escrita, escuta e leitura de textos, gêneros textuais e etc. Tais orientações devem servir como subsídio para o professor na construção de um ensino que leve o discente a desenvolver conhecimentos que o ajudem na adaptação de suas atividades linguísticas cotidianas aos mais variados eventos sociais e interagir nas diferentes atividades discursivas.

A nova realidade social, a expansão dos meios de comunicação eletrônicos e os grandes índices de evasão escolar atestaram o caráter anacrônico dos métodos e conteúdos tradicionais no ensino de língua vigentes até então. Daí, a necessidade de se pensar sobre novos métodos que orientassem, de alguma forma, tal ensino servindo de instrumento orientador e fundamentador dessa prática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais organizam seus objetivos e conteúdos a partir de quatro ciclos, sendo que cada ciclo corresponde a duas séries do ensino fundamental. Essa divisão permite uma exposição de trabalho menos fragmentado e que, ao mesmo tempo, privilegie as especificidades de cada etapa e do seu público alvo. Nesse trabalho, deverá ser dado um enfoque maior às questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de leitura e

compreensão textual de diferentes gêneros textuais escritos nos dois últimos ciclos do ensino fundamental.

Nos últimos ciclos do ensino fundamental, as práticas de reflexão pedagógica ainda não se encontram consolidadas. Os PCNs vieram justamente trazer uma síntese das novas formas de se pensar o ensino de Língua Portuguesa nessa etapa. Durante os nove anos do ensino fundamental, objetiva-se que os alunos se tornem sujeitos capazes de “interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadãos, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”. (BRASIL, 1998, p. 19)

A partir das orientações expostas no documento, espera-se que o aluno, durante o processo de leitura de textos escritos, seja capaz de:

- Selecionar os textos de acordo com seus interesses e necessidades;
- Ler textos de gêneros familiares de forma autônoma;
- Ter uma postura receptiva com textos que fujam do seu universo de expectativa;
- Posicionar-se de forma crítica diante dos textos lidos a partir da troca de ideais com outros leitores;
- Obter uma postura crítica perante o posicionamento ideológico trazido pelo texto a fim de aplicá-lo ou refutá-lo.

Os PCNs propõem, a partir de um quadro, quais gêneros textuais devem ser privilegiados nas práticas de leitura de textos escritos na escola e os organiza em literários, de imprensa, de divulgação científica e de publicidade. Dentre os gêneros listados estão o conto, o poema, a crônica, a notícia e a reportagem, a charge e a tira, o verbete, o artigo, conforme o quadro abaixo:

Quadro 01: Gêneros textuais sugeridos para as práticas de leitura de textos escritos na escola, conforme PCN

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral	Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita
<ul style="list-style-type: none"> <li>• contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;</li> <li>• poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava línguas, piadas, provérbios;</li> <li>• saudações, instruções, relatos;</li> <li>• entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);</li> <li>• seminários, palestras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.), quadrinhos;</li> <li>• textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;</li> <li>• anúncios, <i>slogans</i>, cartazes, folhetos;</li> <li>• parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava línguas, piadas;</li> <li>• contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;</li> <li>• textos teatrais;</li> <li>• relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.</li> </ul>

FONTE: BRASIL (1997, p.82, adaptado)

Ao analisar a tabela, salta à vista a vasta quantidade de gêneros que podem ser trabalhados em sala-de-aula e sua diversidade; além disso os parâmetros ainda apontam algumas sugestões de pontos importantes que devem ser observados durante o estudo dos gêneros textuais na escola.

Para o trabalho com esses gêneros é sugerido que se dê ênfase a algumas questões, quais sejam (BRASIL, 1998, p.55-57):

- Explicitação das expectativas de acordo com a forma e ao conteúdo do texto e em função das características do gênero, do suporte e etc.;
- Seleção dos procedimentos de leitura de acordo com os objetivos e das características do gênero;
- Emprego de estratégias diferentes durante o processamento da leitura;

- Articulação de conhecimentos prévios e informações textuais;
- Estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do texto ou entre o texto e outro texto;
- Articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática;
- Levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto;
- Reconhecimento dos diversos recursos expressivos aplicados na produção do texto e o seu papel na construção do estilo do texto ou do autor.

De acordo com os Parâmetros, essa etapa do ensino fundamental (3º e 4º ciclos) tem um grande papel na formação leitora dos alunos, pois é nessa fase que o aluno ou desiste da leitura por se achar incapaz de aplicá-la, ou passa a utilizar os procedimentos absorvidos nos anos anteriores durante o processo da leitura. Dessa forma, o estudante deve ser colocado diante de textos originais e integrais além de poder contar sempre com a parceria do professor que deve agir como se o aluno já soubesse aquilo que vai aprender, assim, o aluno terá a possibilidade de descobrir o que ele já sabe e o que ainda não sabe.

Enquanto mediador, o professor deve se preocupar com as práticas de recepção do texto já que cada gênero requer um tratamento diferente. Caso essa peculiaridade seja ignorada, as práticas de leitura podem trabalhar contra a formação de bons leitores. Além disso, sabe-se que o texto não se encontra pronto quando acaba de ser escrito; seu sentido se faz entre a articulação entre as informações do texto e o conhecimento do leitor, nesse sentido, faz-se de grande importância o modo como o texto é lido.

Em seguida, se falará de forma breve sobre como a leitura de textos acontece na era digital e como a escola precisa se adaptar à essa nova realidade.

## 2.3 A LEITURA E O LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

O ser humano tem como característica principal a necessidade e a capacidade inata de se expressar e de interagir socialmente através da comunicação e, portanto, da



linguagem. É a partir dela que o homem consegue difundir seus conhecimentos, sejam eles individuais ou de grupo. Foi a partir dessa necessidade de comunicação que o homem começou a desenhar na superfície das pedras; era a partir desses desenhos que ele podia expressar suas ideias e ações, estabelecendo, assim, um intercâmbio de informações; possibilitando o entendimento melhor do mundo em que estava inserido. Deste momento em diante, e de forma gradativa, o ato de se expressar por escrito ganhou rumos diferentes, viveu-se a fase pictografia, a ideográfica, até se chegar à alfabética.

Como exposto, durante a história da humanidade, a escrita passou por várias transformações no que diz respeito à função, à forma, instrumentos de fixação e suporte. Se antes se escrevia utilizando objetos pontiagudos para talhar o bloco de argila ou o lápis para riscar o papel, hoje se utiliza o teclado e a memória de um computador ou *pendrive*. Porém, se a escrita sofreu tantas modificações, a leitura continua praticamente a mesma. Para que ocorra o processo de leitura necessita-se, basicamente, de um texto e de um leitor.

Segundo Zilberman (2009, p.26), mesmo que a leitura possua um formato inovador, não se perdeu a unidade que lhe é inerente “reinterando sua natureza, por mais distintas que sejam ou tenham sido práticas de ler. Pressupõe-se, pois, que a leitura não corre riscos quando se transporta a escrita do papel para o meio digital”.

Desde a expansão do uso do computador, o livro vem sendo, de certa forma, ameaçado pelo caráter inovador da tecnologia. Isso não implica um antagonismo, mas, em muitos casos, uma parceria, assim como acontece também com a leitura. Não se faz necessário optar em ler um livro ou um arquivo digital, há a possibilidade de leitura através dos dois suportes. Nesse contexto, a leitura ganha mais um espaço de difusão. Pode-se afirmar em consonância com as palavras de Zilberman, (2009, p.27), que o aumento da escrita no meio digital faz com que cada vez mais a leitura seja “chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público.”.

Apesar de a leitura não sofrer com os impactos da introdução da era digital em nosso meio, é visível que ela necessita de uma espécie de ressignificação enquanto recurso pedagógico na escola. As novas tecnologias criam condições para que mudanças aconteçam na sociedade, como também, no ambiente escolar. A cada dia, elas funcionam como mediadoras da aprendizagem dos alunos e isso requer um novo olhar para com tal prática de comunicação e de interação social.

De acordo com as palavras de Brito & Sampaio (2013, p. 294)

[...] o ensino vive um momento revolucionário que perpassa o binômio Pedagogia-Tecnologia e seus reflexos quanto ao ato do ler/escrever. O que antes era feito mecanicamente através de simples decodificação de signos linguísticos ou fluência na oralidade foi ressignificado pela mediação de ferramentas digitais no uso da língua, excedendo assim a sua superficialidade.

A realidade que se vive atualmente nas escolas não é mais de estranhamento ou negação da importância do uso de tecnologias no processo de ensino/aprendizagem e sim de convencimento de seus componentes em apostarem no uso de recursos digitais. Segundo Xavier, nesse momento o que se faz necessário é haver a preparação do corpo docente e equipe diretiva e pedagógica para “alinhar sua estrutura física, seu modelo de gestão escolar e, sobretudo a prática pedagógica de seu corpo docente às possibilidades diferenciadas de aprendizagem consignáveis a partir de novos recursos digitais.” (2013, p. 2)

O uso de novas tecnologias na educação pode incentivar o desenvolvimento do pensamento e a participação ativa do aluno enquanto coautor da aprendizagem. Porém, a tecnologia, por si só, não garante a aprendizagem e a construção do conhecimento. O professor precisa integrar a tecnologia a um ambiente de planejamento bem estruturado e com objetivos bem definidos. É necessário ter um olhar crítico para as inovações. Elas devem estar de acordo com a proposta pedagógica da escola e atender as necessidades reais do alunado. A inovação por si só não garante o sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

Cascarelli e Ribeiro (2005, p. 27), citadas por Moreira (2012), corroboram com o fato de que:

[...] o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas, uma vez que ele pode ser usado para lidar com diversas situações. E é aí que está uma das vantagens de se usar o computador em sala de aula. Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas, ou menos, conforme o momento.

As tecnologias podem agilizar o processo de mediação, técnica indispensável ao docente no processo pedagógico. Em toda relação de ensino/aprendizagem o professor tem o papel de servir como meio para a apresentação do objeto novo ao aprendiz, viabilizando, assim, operações cognitivas na transformação de informações novas em conhecimento. Para a realização de tal tarefa, o docente pode se utilizar de recursos digitais como instrumentos pedagógicos. O processo de mediação, além de auxiliar o estudante a absorver determinado conhecimento, deve desenvolver nele o senso crítico.

Segundo Xavier (2013, p. 4), o processo de ensino/aprendizagem é permeado por diretrizes tais como educação, aprendizagem e inovação. Educar seria o “fazer-saber para ver surgir no aprendiz um novo modo de pensar e de agir”; aprender seria o saber-fazer, assim o aprendiz será capaz de gerenciar de forma inteligente as vivências e as informações de forma pessoal e autoral “a fim de transformá-las em conhecimento útil e válido pelo menos para si”; a inovação seria um olhar criativo do sujeito que se concretiza em algo eficaz seja a partir de algo já existente ou da invenção de um objeto novo.

A inovação pode provocar grandes impactos nos sujeitos atingidos por ela e se transformou em uma exigência fundamental para o bom desenvolvimento das instituições/corporações públicas ou privadas, e a escola não poderia estar alheia a tal exigência. Além de estimular os discentes, a escola precisa despertar em si mesma a vontade e/ou necessidade de se renovar, desempenhando, assim, seu papel social.

Como já mencionado, a inovação nem sempre tem a ver com o ineditismo, mas com um novo olhar voltado para algo que já existe. Tal acepção pode ser atrelada ao trabalho com a leitura e compreensão dos diversos gêneros textuais na escola. Assim como a tecnologia, os gêneros textuais sofreram transformações com o decorrer do tempo com o intuito de acompanhar tal evolução. Os gêneros textuais/discursivos se transformam de acordo com a necessidade e as mudanças socioculturais, bem como com o avanço tecnológico. A tecnologia proporcionou uma explosão na variedade de gêneros orais e escritos; alguns novos e outros oriundos de gêneros já existentes. Dominá-los pode proporcionar ao sujeito uma real participação nas atividades sócio-comunicativas humanas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o crescimento dos meios de comunicação e da tecnologia impõe à escola a tarefa de educar seus discentes para a recepção desses meios. Contudo, isso não significa dizer que a escola deve tomar tais meios apenas como recursos didáticos eventuais no trabalho pedagógico e sim considerar as práticas sociais nas quais eles estão inseridos.

Em nenhum outro momento da história as pessoas tiveram acesso a um acervo escrito tão vasto e acessível. E isso, evidentemente, facilita o caminho à leitura. Todavia, ao migrarem para o meio digital, gêneros tradicionais passaram por algumas mudanças e ganharam novas formas de expressão, dentre elas está o hipertexto, que de uma forma simplificada, seria o texto disponível em um ambiente virtual e permite uma leitura não linear.

Brito & Sampaio (2013, p. 297), salientam que:

com a nova cultura eletrônica cristalizada na sociedade, por exemplo, outros gêneros aparecem como transmutações de gêneros já existentes, sendo arriscado aplicá-los por seu caráter de flexibilidade sobretudo àqueles provenientes do uso das tecnologias nas relações do saber. Temos os chamados ‘gêneros digitais’ ou ‘emergentes’.

Com o advento da internet e das TICs, o texto ganhou uma nova roupagem e ganhou um novo estilo baseado em formas híbridas que mesclam recursos verbais e não verbais. Seguindo esse modelo, as práticas de leitura e o perfil do leitor também mudaram, sobretudo o leitor-navegador, aquele que usa a internet em busca de informações, mantendo, assim contato com a diversidade de gêneros textuais.

Sabe-se que a prática da leitura é de suma importância para a vida social do indivíduo por lhe possibilitar um leque de experiências, aquisição, ampliação e transmissão de conhecimentos. No entanto, é evidente o desestímulo dos estudantes por tal prática, seja devido à inadequação dos métodos ainda utilizados no ambiente escolar, seja pela superficialidade associada a um simples exercício de decodificação que desconsidera a polissemia e o contexto de produção do texto lido. Destarte, não se pode negar o evidente envolvimento cotidiano desses sujeitos em práticas de leitura e escrita em ambientes digitais.

Além disso, presencia-se a cada dia, a chegada de gerações que já nasceram em um meio digital. Hoje, crianças e adolescentes vivem rodeados de informações disponibilizadas pelos mais diversos meios de comunicação. Esse novo público navegador está em busca de algo que lhe atraia, que chame a sua atenção para a prática da leitura de forma natural e prazerosa.

Na visão de Brito & Sampaio (2013, p. 301), esse envolvimento espontâneo do indivíduo se dá devido à simplicidade e a facilidade de acesso a tais textos.

A velocidade, versatilidade e atratividade das TICs seduziu os visitantes do ciberespaço no estabelecimento de interações comunicativas e acesso a uma miríade de informações de tal maneira que ressignificou o ato de ler/escrever na vida contemporânea. Assim, o hipertexto imergiu os sujeitos numa revolução social e linguística irreversível.

Na leitura virtual, o leitor ganha *status* de protagonista na construção de sentidos ao priorizar seus objetivos e interesses pessoais. Assim, ele é capaz de produzir a coerência do texto a partir de interesses pessoais não havendo, portanto, textos iguais na escrita hipertextual. E esse ambiente virtual é atraente ao jovem. Ele o torna dono de sua leitura e escrita ao oferecer diversas oportunidades de escolha sobre o quê e de que forma quer ler. Porém, esse novo espaço de leitura e escrita requer dele uma nova “competência além das

linguísticas para que sejam capazes de compreender a função da multiplicidade de formas da língua.” (Brito & Sampaio, 2013, p.302) É uma nova forma de letramento, o chamado letramento digital.

Na chamada era digital, o texto escrito foi expandido; tal fato requer do sujeito-leitor outras competências além das linguísticas. Isso quer dizer que é importante conhecer as diversas possibilidades de leitura e construção de sentido que permeiam o mundo digital, é a essa competência que se denomina letramento digital.

Para ser letrado digitalmente, o sujeito precisa ser capaz de ler e escrever através da tela de um computador. Ele deve ser capaz de dominar essa nova tecnologia e manuseá-la de acordo com as intenções do momento. É necessário ainda o desenvolvimento de um senso crítico que o leve à construção de novos conhecimentos através de comportamentos apropriados e de um raciocínio específico. “O hipertexto supõe um leitor ativo, que interage de modo autônomo com o desenrolar da intriga [...]” (Zilberman, 2009, p.31)

Ao parafrasear Mey (1998), Moreira (2012) afirma que ser letrado digitalmente consiste em algo que vai além de saber ler e escrever através do computador ou navegar na internet. Ter esse grau de letramento é, além de conhecer a utilização desses recursos, aplicá-los no seu dia-a-dia e em seu próprio benefício. A referida autora, ao mencionar os pressupostos de Ribeiro (2009), entende que conceituar o letramento digital pode ser uma tarefa complicada por seu caráter amplo. Um indivíduo pode ser capaz de desempenhar apenas uma, ou algumas, das tarefas possíveis no meio digital, como por exemplo, navegar com destreza em uma rede social, e não dominar as demais possibilidades; isso acontece devido ao fato de as pessoas serem letradas digitalmente de acordo com a sua realidade e necessidade.

É importante salientar que, apesar de o letramento ser uma prática social de uso da leitura e da escrita, ele não lhes é dependente, e conseqüentemente, o letramento também não é dependente da alfabetização e/ou escolarização. O letramento consiste em um conjunto de práticas sociais com uso da escrita enquanto tecnologia. Neste caso, a escola é fornecedora apenas de alguns tipos de habilidades, mas não de todas.

Após exposta a teoria que embasa este trabalho, apontaremos, em seguida, os fundamentos metodológicos, a proposta didática e a análise dos resultados obtidos na aplicação do material apresentado aqui.

### **3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS, PROBLEMATIZAÇÃO E PROPOSTA DIDÁTICA: LEITURA E COMPREENSÃO DO GÊNERO TIRINHA.**

#### **3.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS**

Ao iniciar uma pesquisa científica, é necessário que o pesquisador defina de forma clara o problema a ser estudado, tal problemática deve lhe servir como “ponto de partida”. Após a delimitação do tema a ser trabalhado, deve-se construir uma fundamentação teórica sólida que possa servir de alicerce ao estudo e a uma possível proposição de retificação de tal problema. Ao cumprir as duas primeiras etapas, o pesquisador necessita apresentar uma fundamentação metodológica que oriente o seu trabalho e atenda aos seus objetivos. É essencial para o pesquisador, no processo de elaboração e execução da pesquisa, delimitar qual ou quais procedimentos metodológicos serão adotados.

Dentro do trabalho científico, há duas possibilidades de pesquisa: a quantitativa e a qualitativa. A primeira adota uma visão positivista e defende o estudo de fatores através de levantamentos amostrais ou numéricos; a segunda, também conhecida como interpretacionista, defende a pesquisa como uma questão interpretativa e interativa.

O método qualitativo reconhece a diferença entre homem e objeto e baseia seu estudo na observação e no respeito a essa diferença. Assim, a adoção desse tipo de metodologia vem crescendo cada vez mais na área educacional por conter um grande potencial em estudar questões voltadas ao ensino e à escola. Nesse contexto, observou-se que uma metodologia de pesquisa de base qualitativa seria a mais adequada para guiar o presente trabalho, pois, a intenção não é realizar um trabalho estatístico ou numérico e sim a detecção e observação de um determinado problema e a elaboração de uma estratégia didática que possa auxiliar no processo de minimização deste. Além disso, tal método permite ao pesquisador fazer uso de quantos meios forem necessários durante o cumprimento das diferentes etapas de sua pesquisa.

### 3.2 ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA: A ESCOLA, OS SUJEITOS E A PROBLEMATIZAÇÃO

A escola escolhida para a realização do trabalho foi o Colégio Estadual Djenal Tavares de Queiroz, sediado na cidade de Moita Bonita – SE. Tal escola trabalha com o Ensino Fundamental Maior (6º ao 9º anos) e com o Ensino Médio. Inicialmente, o colégio trabalhava apenas com o até então chamado “ginásio”; o foco da instituição era a formação de profissionais nos cursos de contabilidade e magistério. No ano de 1998, o colégio abandonou o ensino profissionalizante e implantou o Ensino Médio. Há alguns anos o ensino fundamental foi sendo implantado de forma gradativa na instituição que, hoje, já oferece todas as séries deste ciclo.

O corpo discente do colégio é composto por 462 (quatrocentos e sessenta e dois) alunos distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno, como mostrado no quadro abaixo.

Quadro 02: Distribuição dos alunos do Colégio Estadual Djenal Tavares de Queiroz

Turno matutino		Turno vespertino		Turno noturno	
Turma	Nº de alunos	Turma	Nº de alunos	Turma	Nº de alunos
6º ano A	20	1º ano B	36	1º ano D	22
7º ano A	34	1º ano C	32	2º ano D	24
8º ano A	19	2º ano B	38	3º ano C	23
9º ano A	28	2º ano C	36	—	—
9º ano B	28	3º ano A	32	—	—
1º ano A	38	3º ano B	32	—	—
2º ano A	20	—	—	—	—

**Fonte:** Secretaria do Colégio Djenal Tavares de Queiroz

Os alunos que compõem o corpo discente do colégio Estadual Djenal Tavares de Queiroz são, em sua maioria, alunos advindos dos povoados da cidade de Moita Bonita. Tal peculiaridade é mais visível no ensino fundamental, no qual se estima que componham aproximadamente 80% do total de alunos. No ensino médio esse quadro apresenta-se mais equilibrado, girando em torno dos 50%.

O público alvo, especificamente, a que se destina este trabalho são os alunos que compõem a turma do 9º ano A. Esta turma é composta por 28 alunos, dos quais grande parte migrou de outras escolas após a reprovação e apresentam idade avançada para este ano. Os

estudantes apresentam pouco estímulo para as atividades escolares, principalmente para as questões voltadas para a leitura.

Apesar de já estarem finalizando o Ensino Fundamental, estes alunos apresentam graves problemas no que tange à leitura e à compreensão textual. Muitos não conseguem avançar a etapa da decodificação. Um dos resultados desse problema é um IDEB de 4,1, muito abaixo de uma média satisfatória. Dessa realidade (vivida por vários outros alunos de diversas outras escolas), surgiu a inquietação em realizar um trabalho que, de alguma forma, auxiliasse esses discentes no desenvolvimento de sua habilidade leitora.

Vale ressaltar que, para a realização desse TCF (Trabalho de Conclusão Final), apesar de se ter consciência dos diversos problemas que envolvem a realização de uma leitura efetiva e da existência de uma grande variedade de gêneros capazes de subsidiar um projeto didático eficiente, optou-se pelo trabalho com a leitura do gênero tirinha e o desenvolvimento da capacidade de compreensão de um de seus mecanismos mais importantes de construção de sentido: a quebra de *script* ou linearidade.

A seguir, será exposta de forma breve uma contextualização sobre o gênero aqui colocado em evidência além de se explicitar do que se trata o mecanismo de quebra de linearidade.

### 3.3 UM BREVE CORRELATO SOBRE AS TIRINHAS EM QUADRINHOS E O MECANISMO DE QUEBRA DE *SCRIPT*.

O HQ, ao contrário do que muitos imaginam, não é um gênero novo; sua origem tem um elo com as pinturas rupestres, que nada mais eram do que a representação do cotidiano dos homens das cavernas em forma de imagens. Pesquisadores datam o surgimento dos primeiros quadrinhos no Brasil em meados do século XIX. Desde então, esse gênero percorreu uma trajetória ascendente e ganha cada vez mais espaço na vida do público leitor brasileiro, em especial, o público infanto-juvenil.

Todavia, durante muito tempo, os quadrinhos foram subjugados como um gênero “menor”. Pais e educadores renegavam o verdadeiro valor de sua leitura que por muito tempo era vista apenas como alienante e “se dava no dia-a-dia de maneira espontânea e intuitiva por meio de jornais e revistas em quadrinhos, no espaço privado” (SILVA, 2007, p.3) que em



nada acrescentava ao intelecto de seu leitor. Porém vários estudos vêm atestando os benefícios existentes no trabalho com as HQs, principalmente após o avanço dos estudos voltados ao discurso.

Os quadrinhos são, na verdade, um hipergênero que por sua vez engloba gêneros como as tirinhas, as charges, os cartuns, dentre outros. É amplamente conhecido por conter uma narrativa em que convergem duas linguagens: as linguagens verbal e não-verbal. Desta feita, para que qualquer leitor consiga chegar à compreensão desse gênero, é de fundamental importância que se observe a relação entre ambas, além de outros aspectos típicos desse texto. Assim, é valioso que se realize um trabalho em que se enfoque esse gênero em específico, observando-se suas peculiaridades e levando os estudantes a percebê-las e entendê-las.

As HQs, ao aliar narrativa, imagens e textos inter-relacionados, têm um papel muito importante na formação do leitor, pois vai além do entretenimento. Elas são um suporte de transmissão e formação de ideologia o que favorece a formação de um leitor mais atento e crítico. Para Alves (2001), as histórias em quadrinhos reproduzem o contexto e os valores culturais da sociedade. Tal característica auxilia na ampliação do conhecimento da criança acerca da sociedade e do mundo.

Nas palavras do autor, (2001, p. 6):

[...] as histórias em quadrinhos oferecem oportunidades para as crianças ampliarem seus conhecimentos sobre o mundo social. Porém seja pelos assuntos veiculados, seja pela forma como os temas são tratados, as histórias em quadrinhos foram alvo de muitas críticas e, lê-las dentro das escolas, foi por muito tempo considerada uma atividade clandestina e sujeita a punições (ALVES, 2001).

As tirinhas, em específico, são um gênero acessível (já que pode ser encontrado em diversos suportes como revistas, jornais ou no próprio livro didático), de leitura rápida e que chama a atenção do público infantil e juvenil principalmente por seu caráter humorístico. Estruturalmente, as tiras são textos curtos, de configuração típica em formato de retângulo e que possuem um número pequeno de quadros (geralmente varia entre um e quatro); além disso preservam características provenientes de todo HQ como o uso de recursos visuais e verbais, quais sejam: imagens, balões, onomatopeias, interjeições, dentre outros. De acordo com Silva:

[...] as tiras em quadrinhos são organizadas pelo discurso direto em que os personagens assumem a palavra sob o apoio das imagens que procuram traduzir o cenário e as circunstâncias enunciativas. Nesse sentido, os enunciados reservam em sua configuração aspectos formais que os distinguem dos textos puramente verbais. Sua estrutura é compacta e condensada, as expressões dos personagens são

focalizadas para que o leitor se detenha em pontos específicos para os quais o autor sugere um olhar crítico. Além destas diferenças, do ponto de vista estrutural e funcional, a escolha temática sobre os assuntos abordados, em consonância com peculiaridades socioculturais dos interlocutores, vão determinar o efeito risível. (2007, p. 4)

Uma peculiaridade das tirinhas em quadrinhos é a geração do humor. Diferenciando-se dos demais gêneros que tendem à geração do riso, há, nesse gênero textual, uma preocupação com a criticidade. Mais do que construir uma sequência narrativa (ou contar uma “historinha”) engraçada, as tirinhas destinam-se a apresentar uma visão crítica acerca de um determinado assunto. A construção do humor nas tiras ocorre de maneira distinta dos demais gêneros.

Diferentemente das piadas, que descrevem o espaço enunciativo onde se realiza a fala por meio de uma descrição verbal, as tiras descrevem o contexto com ilustrações que representam cenários, gestos e expressões dos personagens. Além de informações ditas nos balões e ilustradas nos quadrinhos, existe um espaço do não-dito e do não-visto que configuram implícitos responsáveis pela produção do humor. Insere-se no âmbito deste gênero um conjunto de elementos responsáveis pela evolução da graça da narrativa. (SILVA, 2007, p. 7)

Outra característica bastante saliente nas tiras é a quebra do script ou linearidade; todo o texto vai sendo construído baseado em sequências que levam a uma interpretação. Porém toda a expectativa interpretativa do leitor é quebrada no último quadrinho, pois este sempre traz informações, sejam ela verbais ou não-verbais, inesperadas e reveladoras.

Ao observar a sequência das imagens e das falas das tiras, percebe-se que, no início, quase sempre há uma representação interpretativa que acaba sendo quebrada, a partir de um determinado quadrinho, para dar espaço a uma nova interpretação que surge no último quadrinho. Como foi dito, a quebra da linearidade ou script é típica desse gênero. É através dessa ruptura que se gera a estranheza, que por sua vez, é parte constitutiva da coerência desse texto. Essa ruptura, já esperada, é peça fundamental para a construção do humor desse gênero. A **quebra de script**, a **estranheza** e o **humor** são constitutivos das tirinhas, que dão ao gênero o atributo de um texto de entretenimento. No entanto, para que as tirinhas sejam lidas e interpretadas em sua plenitude, alcançando o caráter crítico reflexivo a que leva o leitor, é preciso que o contato com esse gênero vá além da mera leitura lúdica e, no caso específico da escola, ultrapasse a abordagem meramente linguística.

A quebra de expectativa é um recurso muito comum nesse gênero e consiste na “montagem” de um cenário que leva à indução do leitor e à elaboração de um final para que,

depois, seja surpreendido; dessa surpresa, então, nasce o humor que leva a refletir e não apenas a divertir.

### 3.4 PROPOSTA DIDÁTICA

Durante a rotina em sala de aula, um fato recorrente chamou atenção: o fato de os alunos quase nunca darem risada com a leitura das tirinhas encontradas no livro didático. Desse episódio somado à curiosidade em descobrir o porquê da questão, veio, através de uma conversa com a turma, a constatação de que eles não achavam engraçado porque não entendiam o teor da tirinha. Os alunos simplesmente se sentiam “perdidos” no decorrer da leitura. Assim, surgiu a inquietação em realizar um trabalho que, de alguma forma, auxiliasse os discentes a sanar as dificuldades encontradas na leitura desse gênero textual específico.

O viés escolhido para a elaboração da proposta didática aqui apresentada e desenvolvida em sala de aula foi o trabalho a partir de uma característica peculiar a esse gênero e fundamental em sua leitura e construção de sentido: a quebra de *script* ou linearidade. Foi baseado nesse recurso que se pensou em elaborar uma oficina e uma vídeo aula sobre o gênero. A oficina foi desenvolvida com a prerrogativa de servir como suporte didático-metodológico que viabilizasse o desenvolvimento de aulas na tentativa de garantir aos alunos apreender a estrutura e características do gênero tirinhas e, conseqüentemente, sanar o problema em questão. Além da oficina, esse TCF apresenta ainda como recurso pedagógico uma vídeo aula que aborda de forma leve e sucinta as tirinhas, sua composição e características.

#### **3.4.1 Oficina “A criação de humor nas tirinhas: observando a quebra de *script*.”**

As oficinas são um recurso eficaz e muito utilizado por professores como subsídio metodológico na rotina em sala de aula. Através das oficinas, o professor tem a oportunidade de abordar determinado assunto de forma sistemática, visando a objetivos preestabelecidos.

Volquind (2002, p. 11), citado por Paviani & Fontana (2009), conceitua a oficina como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”.

Para as autoras, as oficinas pedagógicas oportunizam aos sujeitos envolvidos no ambiente de aprendizagem situações concretas que se apoiam no tripé sentir-pensar-agir, já que incorporam uma nova atitude reflexiva. Assim, esse recurso didático tem como finalidade: “(a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.” (PAVIANI & FONTANA, 2009, p. 78)

Durante a elaboração, uma oficina deve ser pensada em consonância com o aluno e com o que ele deve aprender. Dessa forma, seu planejamento deve ser flexível e capaz de se ajustar com as situações apresentadas por seus participantes, além de levar em consideração o seu conhecimento prévio, suas necessidades e interesses.

Baseada nesses pressupostos, a oficina apresentada neste TCF foi elaborada no intuito de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de habilidade de leitura e compreensão do gênero textual tirinhas. Para tal, escolheu-se abordar uma de suas características peculiares: a quebra de *script*, peça fundamental na construção de sentido desses textos e de suma importância na construção do humor característico desse gênero.

A oficina se apresenta da seguinte forma:

**Aula 1:** apresentou duração de duas horas/aula e teve como finalidade familiarizar os alunos acerca do gênero tirinha.

Nesta aula, os estudantes foram levados ao laboratório de informática da escola. Foi pedido a eles que pesquisassem em um site tirinhas<sup>1</sup> diversas e que escolhessem algumas, aquelas que mais lhe chamaram atenção. A partir dos textos escolhidos pelos alunos, e utilizando-os como suporte, foi apresentado o gênero à turma e realizada uma explanação sobre suas principais características.

---

<sup>1</sup> O site utilizado durante essa atividade foi [www.deposito-de-tirinhas.tumblr.com](http://www.deposito-de-tirinhas.tumblr.com)

**Aula 2:** apresentou duração de duas horas/aulas e teve a finalidade de apresentar o mecanismo de quebra de script, como ele acontece nos textos e como contribui na construção do humor.

Nessa aula, foram entregues aos estudantes cópias de algumas tiras das quais foram suprimidas as falas do último quadrinho. O processo de início de leitura foi feito por mim (professor) através de perguntas acerca do texto de acordo com a progressão dos quadrinhos. Ao chegar ao último quadrinho, os aprendizes foram instigados a produzir as falas que foram suprimidas dos balões a partir da compreensão inicial realizada por eles em cada tira. Posteriormente, foi montada uma roda de leitura para que os estudantes pudessem expor as falas produzidas ao restante da turma proporcionando, assim, a troca de ideias sobre elas, além de um ter acesso à opinião/compreensão do outro. Só depois dessa etapa, as falas originais da tirinha puderam ser reveladas, o que desencadeou uma conversa a respeito do que acharam delas. O momento de socialização das atividades é fundamental para que os alunos interajam com o texto, com os colegas e com o conhecimento acerca do gênero. Nesse momento, foi iniciada uma explanação sobre o mecanismo da quebra de *script* e da construção de humor das tirinhas.

É conveniente salientar que, após a explicação sobre como ocorre o mecanismo de quebra de linearidade, optou-se por utilizar a vídeo aula. Ao assistir a vídeo aula, os estudantes tiveram a oportunidade de, através de outro meio (mais divertido e atraente), entender um pouco mais sobre o assunto tratado.

**Aula 3:** apresentou 2 horas/aula e teve como objetivo fixar os conhecimentos possivelmente adquiridos nas aulas anteriores.

Nesse último momento da oficina, a fim de testar e consolidar o conhecimento com os alunos acerca do assunto trabalhado, foi projetado, com auxílio de um Datashow, algumas tirinhas para que a partir delas fosse articulada uma discussão acerca do processo de compreensão desse gênero textual através de perguntas ou observações relevantes. Nesta aula, foi muito importante a orientação realizada por mim (professor) no decorrer da leitura; às vezes, se fez necessário sistematizar uma espécie de “sequência” das indagações que iam surgindo para que o objetivo final (a percepção da quebra da sequência interpretativa e a geração do risível) fosse alcançado.

### 3.4.2 Vídeo Aula

Além da oficina, e com o intuito de endossar ainda mais os conhecimentos que se desejou desenvolver com a sua aplicação, foi elaborada uma vídeo aula sobre tirinhas em quadrinhos. O vídeo busca de forma simples e objetiva mostrar alguns aspectos gerais desse gênero bem como explicar como ocorre o processo específico de quebra de expectativa e construção do humor.

A elaboração do vídeo seguiu algumas etapas, quais sejam:

- elaboração de um roteiro;
- pesquisa sobre o assunto;
- pesquisa e escolha das tirinhas utilizadas;
- escolha de uma melodia para o fundo musical;
- gravação do áudio;
- elaboração, ajustes e finalização do vídeo.

O primeiro passo foi a elaboração de um roteiro que orientasse a produção do projeto. Nele foi definida uma sequência lógica para a organização do assunto, o programa a ser utilizado, o público alvo (alunos do 9º ano), dentre outros detalhes. O programa utilizado para a elaboração do vídeo foi o Windows Movie Maker; tal programa foi escolhido por ser um programa de fácil manuseio, prático e por conter todos os mecanismos de vídeo, imagem e som necessários para elaboração de um vídeo nos moldes apresentados.

Logo após, foi realizada uma pesquisa na internet acerca das tirinhas com enfoque em suas características gerais como estrutura e linguagem. As informações obtidas foram selecionadas, resumidas, simplificadas e associadas a outras informações já adquiridas na elaboração desse trabalho, e serviram para a montagem da base teórica e verbal do vídeo. A fim de exemplificar o que estaria sendo exposto, foram selecionadas, também na internet, algumas tirinhas que pudessem além de ilustrar deixa-lo mais atrativo. O uso da internet como fonte de busca por esses textos se deveu à uma opção por meios mais acessíveis e que dispusesse de uma variedade muito maior em apenas uma busca, além de se pensar que os meios eletrônicos, hoje, são grandes fontes de pesquisa.

Além disso, gravou-se um áudio sobre as informações apresentadas de forma escrita no vídeo a fim de facilitar o entendimento e subsidiar aqueles alunos que não conseguirem acompanhar a leitura. Para a gravação, foi necessário haver um cuidado com a escolha de um ambiente silencioso para que o som não sofresse a interferência de ruídos que pudessem atrapalhar a compreensão do estava sendo dito, comprometendo, assim, a eficácia do vídeo. Com intuito de deixar o vídeo mais atrativo, foram selecionados alguns emoticons que foram dispostos no vídeo de acordo com o as sensações que se intencionou provocar através do texto, além de se ter acrescentado uma trilha sonora para deixá-lo mais atraente e divertido.

Ao final dessas etapas, o vídeo foi montado, revisado e finalizado. Como já afirmado, o vídeo foi utilizado na segunda etapa da oficina como recurso pedagógico para consolidar ou rememorar os conhecimentos tratados sobre o gênero tirinha. Além disso, esse recurso aproxima a prática docente da realidade em que os alunos estão inseridos, já que recorre ao uso de um aparato tecnológico com uso de imagem e som, tão presente na vida dos discentes.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para efeito de testagem, os materiais apresentados nesse TCF foram aplicados aos 28 alunos que compõem a turma do 9º ano A do Colégio Djenal Tavares de Queiroz no período de 25 de junho a 06 de julho do corrente ano durante a rotina escolar dos discentes.

Inicialmente, os alunos foram levados ao laboratório de informática e orientados a pesquisarem tirinhas em quadrinhos e selecionarem aquela(s) que mais lhe chamarem atenção. Logo após, e fazendo uso dos textos selecionados pelos discentes, foi feita uma explanação sobre o gênero tirinha, suas características, estrutura, linguagem, uso de recursos gráficos e linguísticos, etc.

Posteriormente foi aplicada a Aula 2 a partir da qual os discentes deveriam preencher a fala do último quadrinho de uma tirinha (ocultada de forma proposital) no intuito de completar o texto e o seu sentido a partir de suas próprias conclusões. Abaixo segue o exemplo do texto disponibilizado:

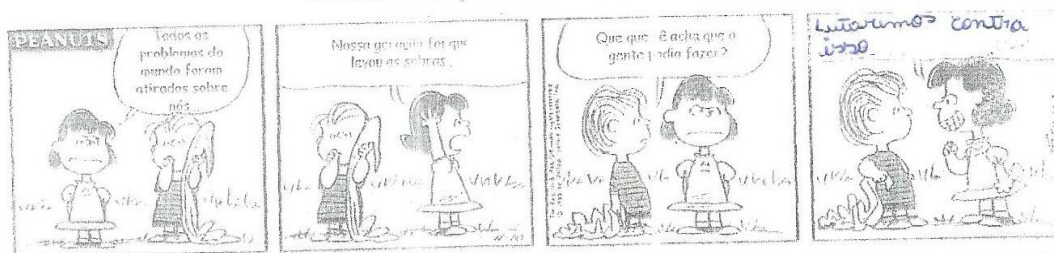


Charles M. Schulz. Muita calma, Charlie Brown. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

Os quadrinhos mostram a personagem Lucy preocupada com os problemas da humanidade e como tais problemas, de certa forma, foram “jogados no colo” de sua geração. Seu amigo, ao perceber sua inquietação, demonstra interesse pelo assunto e indaga o que poderiam fazer para solucionar tal problema. Esperava-se que os alunos seguissem por dois caminhos ao completar a fala da personagem no último quadrinho: que seguissem a sequência narrativa ou que percebessem que por se tratar de uma tirinha a resposta seria inusitada.

Os resultados dessa atividade puderam demonstrar que todos os alunos procuraram completar a tira com uma fala que convergisse com a mesma linha de raciocínio percebida desde o início da tira, como se pode ver nos exemplos abaixo. Como as falas dos personagens ficaram ilegíveis por conta da má qualidade da digitalização das imagens, achou-se conveniente apresentar a transcrição dessas falas abaixo de cada tira.

#### Aluno A



Charles M. Schulz. Muita calma, Charlie Brown. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

**1º balão:** Todos os problemas do mundo foram atirados sobre nós.

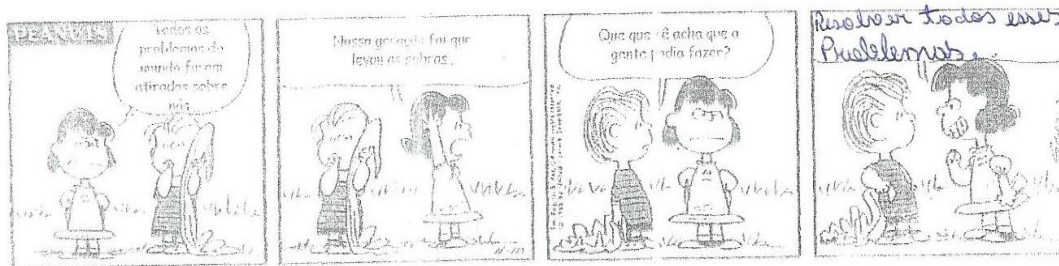
**2º balão:** Nossa geração foi que levou as sobras...

**3º balão:** Que cê acha que a gente podia fazer?

**4º balão (resposta do aluno):** Lutaremos contra isso.



## Aluno B



Charles M. Schulz. Muita calma, Charlie Brown. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

**1º balão:** Todos os problemas do mundo foram atirados sobre nós.

**2º balão:** Nossa geração foi que levou as sobras...

**3º balão:** Que cê acha que a gente podia fazer?

**4º balão (resposta do aluno):** Resolver todos esses problemas.

Nesses exemplos, vê-se claramente o intuito dos estudantes em seguir a linearidade interpretativa construída no início do texto. Ambos apontam soluções para o problema mencionado pela personagem.

Na tira utilizada, a personagem Lucy se mostra preocupada com o fato de a sua geração ser a herdeira dos problemas do mundo, assim, quando é indagada por seu colega sobre o que poderia ser feito para mudar essa realidade cria-se uma expectativa de que em sua próxima fala ela lance uma provável solução para o problema. No entanto, não é isso que de fato acontece, como se pode observar no quadrinho original exposto abaixo:



Charles M. Schulz. Muita calma, Charlie Brown. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

A versão completa da tirinha foi revelada à turma logo em seguida e abriu espaço para uma explanação sobre o mecanismo de quebra de *script* ou linearidade tão comum a esse gênero. Pôde-se então mostrar aos estudantes como esse recurso é singular na construção de sentido desses textos, bem como, ser um dos grandes responsáveis pelo humor presente neles. Para tal, foram utilizadas outras tirinhas a exemplo da exposta abaixo:



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5180

Disponível em (<http://cantinhodaleitura2009.blogspot.com.br/2012/05/divirta-se-lendo-as-tirinhas-da-monica.html>)

Nesse momento, se expôs a vídeo aula.

Após essa etapa, e com o intuito de observar e consolidar os possíveis conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, foi aplicada uma atividade sobre leitura e compreensão de algumas tirinhas. Como exposto abaixo:



Disponível em ([www2.uol.com.br/laerte/](http://www2.uol.com.br/laerte/))

- O que os personagens estão fazendo no 1º quadrinho?
- Como Overman parece estar se sentindo?
- Ao ler o segundo quadrinho, o que imaginamos ser o motivo pelo qual o pianista se recusa a tocar novamente?
  - A fala do super-herói, ainda no 2º quadrinho, confirma a sua opinião com relação a resposta da pergunta anterior?
  - Qual é a verdadeira razão pelo qual o pianista não quer tocar a música de novo?
  - Overman compartilha da mesma opinião do pianista?
  - Como o humor se construiu nessa tirinha?

Tais atividades foram elaboradas tomando-se como premissa o desenvolvimento gradual da compreensão dos alunos. As duas primeiras questões tentam-se levar o aluno a perceber, a partir não só das falas mas também das imagens, as ações e as características visíveis dos personagens, como eles parecem estar, o que estão fazendo. Nas duas questões que seguem, são lançadas indagações que requerem um pouco mais de atenção dos estudantes e os levam a realizar inferências, ou seja, aprofundar mais seu nível interpretativo. As últimas questões objetivam fazer com que os discentes percebam que aquilo que vinha sendo elaborado por ele como possível razão para a situação apresentada no início não serve; ele terá que refazer seu entendimento sobre o que fora lido e construir uma nova interpretação. Além disso intenciona-se com estas questões, que o aluno perceba que é desse inesperado que surge o humor.

Nessa atividade, pôde-se observar a validade do trabalho realizado com a turma. Grande parte dos alunos conseguiu entender que a sua interpretação construída desde o início do texto será refutada por um dado novo apresentado no último quadrinho.

Veja os exemplos alcançados a partir da leitura da tirinha exposta logo abaixo:



Disponível em ([www2.uol.com.br/laerte/](http://www2.uol.com.br/laerte/))

A leitura dos dois primeiros quadrinhos dessa tira apresenta uma linha de raciocínio a partir da qual imagina-se que a razão que leva o pianista a não querer mais tocar a música tema de Overman seja porque não deseja vê-lo chorar. Essa primeira interpretação foi unânime entre os alunos, como pode-se ver nos exemplos abaixo:

#### Aluno C

- Ao ler o segundo quadrinho, o que imaginamos ser o motivo pelo qual o pianista se recusa a tocar novamente? *Para que o Overman não se emocione*

## Aluno D

- Ao ler o segundo quadrinho, o que imaginamos ser o motivo pelo qual o pianista se recusa a tocar novamente? *per que ficou comovido com o choro do Super-Herói.*

Após a leitura do último quadrinho, recebe-se uma nova informação que muda completamente a interpretação feita até aqui. Entende-se, na verdade, que o pianista não quer mais tocar a canção porque já está muito cansado já que ela é enorme, tem duração de 36 horas. Esta informação é percebida pelos estudantes como se pode perceber nos exemplos a seguir:

## Aluno D

- Qual é a verdadeira razão pelo qual o pianista não quer tocar a música de novo? *Pela duração da música ele está exausto.*

## Aluno C

- Qual é a verdadeira razão pelo qual o pianista não quer tocar a música de novo? *porque ele já está há 36 horas tocando.*

É a partir da contraposição dessas duas informações, além de outros elementos não abordados nesse trabalho, que se constrói também o humor desse texto. Ao serem indagados sobre essa questão, grande parte dos discentes conseguiram formular uma resposta estabelecendo um elo entre a contraposição das duas interpretações (inicial e final) realizadas por eles. Veja:

## Aluno E

• Como o humor se construiu nessa tirinha?

É que até o segundo quadrinho a gente acha que o pianista não quer tocar mais seja porque o subermon está ensaciado mais é por causa da duração do tema.

Aluno F

• Como o humor se construiu nessa tirinha?

Apartir da ultima tirinha, que a musica tem dura 36 horas e o pianista não aguenta mais.

A partir da exposição dos exemplos acima, pode-se entender que a proposta apresentada nesse TCF pode obter resultados exitosos e alcançar os objetivos a que se propõe, apesar da ciência da necessidade de um trabalho contínuo e gradual no desenvolvimento efetivo da competência leitora desses alunos. Apesar dos bons resultados, não se obteve um completo sucesso. Houve aqueles alunos que não conseguiram alcançar o nível de leitura esperado pois não conseguiram entender a relação do novo com a construção do risível, ou ainda não conseguiam construir uma nova interpretação mesmo após receber a informação nova trazida pelo último quadrinho. Tal realidade expõe que se faça necessário a revisão de algum(s) do(s) passo(s) apresentado neste material. Talvez haja a necessidade da adição de uma etapa antecedendo a pesquisa, uma visita à biblioteca, por exemplo, com o intuito de foliar livretos de HQs mais longos com histórias maiores, com as da Turma da Mônica ou outros, propor a leitura dessas histórias e só depois apresentar as tirinhas.

Entende-se ainda que o processo de leitura requer o desenvolvimento de vários outros trabalhos que abranjam outros aspectos deste gênero e de vários outros gêneros, o trabalho com a leitura deve ser constante e incessável na rotina escolar de qualquer professor.

Vale salientar que essas atividades foram elaboradas de forma que pudessem ser realizadas por qualquer professor em turmas do 9º ano com níveis de aprendizado diversos, porém atenta-se para a possível necessidade de uma adaptação para que possa atender a outros grupos de alunos, atentando-se a sua realidade e necessidades. As tirinhas apresentadas na

oficina devem servir apenas como modelo, elas podem e devem ser substituídas por outras que sejam mais significativas para o alunado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que a leitura funciona como um meio de inserção do sujeito na sociedade na medida em que o faz interagir com ela. A leitura pode servir como um instrumento de afirmação do ser humano enquanto sujeito participante das mudanças que ocorrem em seu meio. Sabe-se ainda que a aquisição da prática leitora é desenvolvida em nossa sociedade, predominantemente, no ambiente escolar, desta feita, se fazem válidos todos e quaisquer trabalhos que tentem de alguma forma auxiliar alunos e professores durante o processo de ensino/aprendizagem.

Em consonância com essa ideia, atenta-se para o fato de que as práticas que envolvem a leitura devam estar intimamente atreladas aos diversos gêneros textuais, sejam orais ou escritos, primários ou secundários. O domínio dos gêneros textuais é de fundamental importância para os sujeitos na medida em que ao dominá-los, domina-se também uma forma de realização de objetivos específicos por meio da língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais convergem com essa opinião na medida em que trazem orientações para o trabalho com a leitura pautadas no uso de diversos gêneros a fim de que seja desenvolvida, nos estudantes, uma competência discursiva de interlocução que os preparem para o “manuseio” efetivo destes em seu cotidiano e garanta sua participação como ser ativo, agente no mundo em que vive. Assim, o propósito dos PCNs no estudo dos gêneros textuais também firma o desenvolvimento da prática adotada neste estudo na medida em que delega uma seleção de textos que privilegiem laços de familiaridade com os estudantes, que façam parte de sua realidade social e escolar.

A partir dessa premissa, o presente TCF buscou, enquanto aparato didático para o processo de ensino/aprendizagem, lançar uma proposta pedagógica para o trabalho com a leitura e compreensão do gênero textual tirinha, fazendo uso para isso de uma característica que lhe é peculiar: a quebra de *script* ou linearidade. Esse recurso, como já esclarecido anteriormente, consiste na refutação da interpretação inicial e na elaboração de outra interpretação a partir de informações novas trazidas pelo último quadrinho.

Inicialmente, a indiferença dos estudantes diante do humor decorrente desses textos causou uma inquietação; em seguida, ao se descobrir a razão da ausência do riso, surgiu o desejo de desenvolver um meio de fazê-los observar as características desse gênero como ferramenta de auxílio na sua compreensão. Além disso, buscou-se a ampliação do horizonte

de leitura dos discentes e a evolução de uma leitura superficial para uma leitura mais aprofundada a partir da realização de inferências que os fizessem chegar à verdadeira compreensão dos textos e à captação do risível peculiar desse gênero.

Durante a sondagem, constatou-se que os discentes não conseguiam construir uma compreensão satisfatória na leitura das tirinhas, daí o fato de não conseguirem captar o humor desses textos. Muitos não percebiam a informação nova que surge no último quadro e, por conseguinte, não percebiam a ruptura produzida em sua linha de interpretação.

Após a aplicação das oficinas e da exposição do vídeo, percebeu-se uma mudança de postura de parte dos estudantes com relação a esse gênero. Muitos deles passaram a perceber e até já esperar pela quebra de sua interpretação no final do texto, tornando, assim, mais fácil a sua compreensão e a percepção do humor. Apesar da obtenção de um resultado satisfatório, atenta-se para o fato de que há um longo caminho ainda a ser percorrido para que esses discentes consigam, de fato, se tornarem leitores proficientes desse, e dos demais gêneros que estão à sua disposição. Entende-se que isso, em sobremaneira, diminui ou empobrece o valor desse ou de quaisquer estudos que envolvam práticas de contribuição para a realização de um ensino mais eficaz, acessível e compatível com a realidade dos discentes.

Por fim, percebe-se que alguns fatores podem ter limitado o resultado da pesquisa, como por exemplo, a ausência de alguns discentes em uma ou outra etapa de aplicação do material, já que era de suma importância a participação em todas as etapas para que se buscasse o entendimento do assunto abordado, a falta de interesse de alguns estudantes em participar das exposições de opiniões e discussões acerca dos textos trabalhados em sala. Além disso, como já foi mencionado, o foco deste trabalho foi uma característica específica desse gênero, a quebra de linearidade, dessa forma, não se buscou aprofundar os outros aspectos desses textos o que pode ter limitado o entendimento dos estudantes acerca desses textos. Entretanto, em estudo futuro, este trabalho poderá ser aprofundado no sentido de se procurar realizar um método que aborde também os outros aspectos desse gênero como, por exemplo, o uso de recursos gráficos.

Enfim, apresenta-se como resultado prático pedagógico desse TCF uma oficina e uma vídeo aula que buscam de forma simples e eficaz o trabalho com a leitura e compreensão do gênero tirinha em quadrinho.



## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília: 1998.
- BRITO, Francisca Francione Vieira; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever. In: **Revista Signo**. Vol. 38, n. 64, 2013, p. 293-309.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1988.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 6ª ed, 1998.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo, SP: Contexto, 2006.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A.P. MACHADO, A.R, BEZERRA, M<sup>a</sup>. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOREIRA, Carla. Letramento digital: do conceito à prática. In: **Anais do SIELP**. Vol. 2, n. 1, 2012, p. 1-15.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. In: **Revista Travessias**, Ed. 4, (texto disponível em [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/um\\_apanhado\\_teorico\\_conceitual\\_sobre\\_a\\_pesquisa\\_qualitativa\\_tipos\\_tecnicas\\_e\\_caracteristicas.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/um_apanhado_teorico_conceitual_sobre_a_pesquisa_qualitativa_tipos_tecnicas_e_caracteristicas.pdf) )

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Discurso e leitura**. 6<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni Pucinelli (Org.). **A leitura e os leitores**. 2<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PAVIANI, Neires Maria Saldatelli. FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relatos de uma experiência. **Revista Conjecturas**. Vol. 14, n. 2, 2009, p. 77-88. (disponível em <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15> )

SANTOS, Mariana oliveira dos. GANZAROLLI, Maria Emília. História em Quadrinhos: formando leitores. **Revista TransInformação**. Vol. 11, n. 23, 2011, p. 63-75.

SILVA, José Ricardo Carvalho. **A leitura do gênero tira de humor em uma perspectiva enunciativa**. Niterói, 2007.

XAVIER, Antonio Carlos. **Educação, tecnologia e inovação**: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea, 2013. (Texto disponível em [www.dropbox.com/s/52n061jb3yuk4zq/Conferência%20V%20Hipertexto%202013.pdf](http://www.dropbox.com/s/52n061jb3yuk4zq/Conferência%20V%20Hipertexto%202013.pdf)).

ZILBERMAN, Regina. A leitura no mundo digital. In: **Revista Signo**. Vol. 34, n. 56, 2009, p. 22-32.

ZILBERMAN, Regina. Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito. In: **Nonada Letras em Revista**. Vol. 15, n. 18, 2012, p. 47-70.

## Anexos

### Anexo I

#### **Oficina “A criação de humor nas tirinhas: observando a quebra de *script*.”**

##### **Apresentação**

A prática da leitura, sem dúvidas, é uma parte muito significativa (diria até a mais importante) no processo escolar de qualquer sujeito. Realizar a leitura efetiva de um texto pode assegurar ao aluno o sucesso não só na vida escolar, mas na vida como um todo. Guiando-se por essa premissa, acredita-se que são válidos todo o esforço didático desenvolvido para facilitar e/ou orientar professores e alunos no ensino/aprendizagem dessa prática elementar.

Assim, a presente oficina foi elaborada com o propósito de servir de suporte aos professores no desenvolvimento de aulas que abordem o processo de leitura e compreensão do gênero textual HQ, mais especificamente, das tirinhas. As orientações aqui veiculadas pretendem guiar professores e alunos a perceberem e entenderem o gênero referido a partir da observação/exploração de suas características mais peculiares, tais quais: a quebra de *script* ou expectativa observado no último quadrinho, e a presença do humor.

**Tema:** Leitura e compreensão do gênero textual HQ, mais especificamente, das tirinhas.

**Público alvo:** alunos do 9º ano do ensino fundamental.

**Duração:** 6 aulas

##### **Objetivo geral**

Esta oficina tem como objetivo trabalhar a construção do humor presente nas tirinhas analisando, para tal, prioritariamente a quebra de script ou quebra de expectativa como comumente é mais conhecida.

#### **O que o aluno poderá aprender com essa oficina?**

Ao término da oficina, os discentes deverão estar familiarizados com o gênero textual HQ, mais precisamente, com as tirinhas, sendo capaz de compreendê-las a partir da observação de suas características peculiares; além de conseguirem captar o humor presente no texto a partir da contraposição do último quadrinho com os demais.

### **Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com os alunos**

Na compreensão de um texto, seja ele qual for, é necessário que se tenha conhecimento mínimo acerca de sua estrutura como também é de suma importância que se conheça o assunto tratado no texto. Esse conhecimento o aluno já traz consigo, lhe é inerente, é o que se chama de conhecimento prévio ou de mundo.

Para que o estudante consiga entender com maior facilidade as tiras aqui trabalhadas é de suma importância que ele tenha conhecimento sobre:

- Na tira 1- as características gerais de um super-herói e em particular a que diz respeito ao estereótipo de homem forte, másculo e que como tal, não deve chorar, a existência de uma canção que serve como tema para a saga de todo super-herói.
- Na tira 2- as relações afetivas existentes entre pais e filhos.

### **Recursos que serão utilizados**

- Xerox das tirinhas
- Datashow
- Laboratório de informática
- Internet

### **Aula 1**

#### **Duração: 2 aulas**

Para iniciar o processo de compreensão das tirinhas é importante que os alunos se familiarizem com o gênero HQ. Para tal, nesse primeiro momento, o professor deverá levar os alunos para o laboratório de informática e pedir que acessem o site [www.deposito-de-tirinhas.tumblr.com](http://www.deposito-de-tirinhas.tumblr.com) com o propósito de pesquisarem e escolherem algumas tirinhas que mais

lhes tenham chamado atenção. Se possível, pedir que os estudantes leiam uma tirinha e explique o que entendeu sobre ela.

Após as leituras, o professor deverá escolher algumas dessas tirinhas e usá-las como suporte para explicar as características do gênero HQ como um todo, tais quais: uso das imagens, existência de um ou mais personagens fixos, balões e seus tipos (de fala de grito, de sussurro, etc.), uso de onomatopeias e interjeições, dentre outras. É importante ainda explicar aos discentes que as tirinhas são um tipo particular de HQ com características próprias como tamanho (número de quadros), temática baseada no cotidiano, presença de humor.

## Aula 2

### Duração: 2 aulas

O professor deverá levar para os alunos cópias da tirinha, exposta abaixo, suprimindo a fala do último quadrinho, conforme exemplificado abaixo:



Charles M. Schulz. Muita calma, Charlie Brown. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

- Iniciar a leitura e instigar os estudantes com questionamentos sobre o a fisionomia dos personagens e o que eles aparentam estar sentindo.
- Lançar a indagação sobre quais poderiam ser os “problemas do mundo” sobre os quais as personagens conversam e que estão causando este tipo de sentimento neles.
- Questionar sobre o que eles acham que os personagens irão fazer, a partir da leitura do 3º quadrinho.
- Pedir que os alunos preencham o último quadrinho de acordo com o que eles acreditam ser a intenção da personagem Lucy.
- Pedir que os alunos leiam suas sugestões.

- Após a exposição das ideias dos estudantes, o professor deverá projetar a imagem (ou distribuir outras cópias) da tirinha original (conforme exposta abaixo) e realizar a leitura completa do texto.



Charles M. Schulz. Muita calma, Charlie Brown. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

- Ao término da leitura, o professor deverá perguntar aos discentes se eles ficaram surpresos com a fala de Lucy e o que eles acham da atitude da personagem com relação a sua posição inicial.
- Nesse momento se torna viável a explanação sobre o que seria o mecanismo da quebra de *script* na construção de sentido da tira e como ele auxilia na construção do humor do texto.
- Aqui deverá ser exposta a Vídeo Aula, que trata desse tema.

### Aula 3

#### Duração: 2 aulas

Nessa aula, o professor deverá entregar aos alunos cópias de tirinhas ou projetá-las com a ajuda de um Datashow. Afim de consolidar o conhecimento sobre o recurso da quebra de expectativa como mecanismo da construção do humor, o professor deverá reger uma discussão acerca das tirinhas expostas e conduzir o processo de compreensão delas através de perguntas ou observações relevantes. É importante que essa atividade seja feita de forma oral e que os estudantes se sintam à vontade para dar seu ponto de vista em relação ao texto.

#### Exemplo:



(Disponível em [www2.uol.com.br/laerte/](http://www2.uol.com.br/laerte/))

- O que os personagens estão fazendo no 1º quadrinho?
- Como Overman parece estar se sentindo?
- Ao ler o segundo quadrinho, o que imaginamos ser o motivo pelo qual o pianista se recusa a tocar novamente?
- A fala do super-herói, ainda no 2º quadrinho, confirma a sua opinião com relação a resposta da pergunta anterior?
- Leia o 3º quadrinho e responda: qual é a verdadeira razão pelo qual o pianista não quer tocar a música de novo?
- Overman compartilha da mesma opinião do pianista?
- Como o humor se construiu nessa tirinha?